Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270113
Centre d'intérêt: 33

Tourigny, Danielle.

Etude comparative du concept de soi des étudiants de niveau secondaire des secteurs académique et professionnel et du prestige qu'ils accordent aux disciplines d'enseignement / par Danielle Tourigny en collab. avec Louis Kelly et Marcel Lavallée ; Groupe de recherche en évaluation des curriculum ; rev., critiqué et corr. par Serge Séguin et M. Van Thu Vu. -- [Montréal] : Université du Québec à Montréal, Le Groupe, 1981.
73, [30] f. : graph. ; 28 cm.

"Projet subventionné par les fonds F.C.A.C., 1979-1980".
Bibliographie: f. 71-73.

Cote Dewey: 373.181/T727e Cote LC: LB/3609

Descripteur(s): *Image de soi *Programme de cours *Stéréotype *Voies scolaires *Comportement de l'étudiant *Opinion de l'étudiant *Evaluation de programme *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Coisman, Norbert *Fitts, W.H *Grec (Groupe)

L'étude se propose de mieux cerner les ressemblances et différences entre les étudiants du secondaire provenant de divers secteurs d'enseignement (général, professionnel long, professionnel court) en ce qui concerne leur concept de soi et le prestige qu'ils accordent aux différentes disciplines d'enseignement. Les deux principaux facteurs d'explication des résultats sont le sexe des étudiants et le secteur d'études.

L'enquête a eu lieu au début de 1980 auprès de 318 étudiants de Secondaire III et IV d'une polyvalente de la CECM: 148 provenaient du secteur général, 71 du professionnel long et 99 du professionnel court. L'étude du concept de soi a été réalisée à l'aide de la ##Tennesee Self-Concept Scale## (Fitts, 1965), instrument traduit et adapté par Toulouse (1971). Un questionnaire élaboré par Coisman (1974) permet de déterminer le prestige des diverses disciplines enseignées. L'analyse de la variance est appliquée aux résultats.

Dans l'ensemble, les filles du professionnel court ont un concept de soi moins positif que les garçons de leur secteur. Par contre, les filles des deux autres secteurs ont, sur certains aspects, un concept de soi supérieur et plus positif que les garçons de leur secteur respectif. L'appartenance à un secteur donné exerce un effet sur l'estime de soi chez les filles alors que rien de tel n'apparaît chez les garçons. Le concept de soi a toutefois tendance à être moins cohérent, consistant et structuré à mesure qu'on se dirige du secteur général vers le professionnel court. Par ailleurs, le prestige attribué aux diverses disciplines d'enseignement dépend bien davantage des stéréotypes sexuels que du secteur d'enseignement.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270111, 8270112
Financement: Bénéficiaire - Université du Québec à Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270113

..._MENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQAM
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

ETUDE COMPARATIVE DU CONCEPT DE SOI DES ETUDIANTS DE NIVEAU SECONDAIRE DES SECTEURS ACADEMIQUE ET PROFESSIONNEL ET DU PRESTIGE QU'ILS ACCORDENT AUX DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT

PAR

DANIELLE TOURIGNY

EN COLLABORATION AVEC
LOUIS KELLY ET MARCEL LAVALLEE

GROUPE DE RECHERCHE EN EVALUATION DES CURRICULUM

PROJET SUBVENTIONNE PAR LES FONDS F.C.A.C. (1979-1980)

Ce texte a été revu, critiqué et corrigé par Monsieur Serge Séguin, professeur au D.S.E. et Monsieur Van Thu Vu, chercheur associé au GREC

Octobre 1981

E D U Q 8270113

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION —
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

grec

ETUDE COMPARATIVE DU CONCEPT DE SOI DES ETUDIANTS DE NIVEAU SECONDAIRE DES SECTEURS ACADEMIQUE ET PROFESSIONNEL ET DU PRESTIGE QU'ILS ACCORDENT AUX DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT

PAR

DANIELLE TOURIGNY

EN COLLABORATION AVEC
LOUIS KELLY ET MARCEL LAVALLEE

GROUPE DE RECHERCHE EN EVALUATION DES CURRICULUM

PROJET SUBVENTIONNE PAR LES FONDS F.C.A.C. (1979-1980)

Ce texte a été revu, critiqué et corrigé par Monsieur Serge Séguin, professeur au D.S.E. et Monsieur Van Thu Vu, chercheur associé au GREC

Octobre 1981

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1. RELEVE DE LA DOCUMENTATION SUR LE CONCEPT DE SOI ET LES INTERETS PROFESSIONNELS DES ADOLESCENTS 3

1.1 Concept de soi des adolescents 3
1.2 Perception de soi et choix de carrière 7
1.3 Etat de la recherche au Québec sur le concept de soi et les caractéristiques des étudiants du professionnel et du général 12

2. PRESENTATION DU PROJET ACSEP 19

2.1 Définition du concept de soi et instrument de mesure utilisé 20
2.2 Définition du prestige des matières et professions et instrument de mesure utilisé 22
2.3 Les hypothèses de recherche 23
2.4 La population étudiante des répondants 25
2.5 Les techniques utilisées dans l'analyse des résultats 26

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS A L'AIDE DU TSCS 30

3.1 Les résultats chez l'ensemble des étudiants 31

3.1.1 Les résultats relatifs à l'estime de soi 31
3.1.2 Les résultats relatifs à la consistance des perceptions de soi 36
3.1.3 Les scores reliés à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser 41

3.2 Les résultats chez les garçons 44
3.3 Les résultats chez les filles 49

4. SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS A PARTIR DES HYPOTHESES EMISES SUR LE CONCEPT DE SOI 55

4.1 Concept de soi des adolescents 55
4.2 Concept de soi et secteur d'enseignement 57
4.3 Concept de soi et différences entre les sexes 61

5. SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS A PARTIR DES HYPOTHESES EMISES SUR LE PRESTIGE DES DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT 64

5.1 Prestige des disciplines et secteurs d'enseignement 64
5.2 Prestige des disciplines et différences entre les sexes 65

CONCLUSION 69

BIBLIOGRAPHIE 71

ANNEXE I : Formules des statistiques des tests de comparaisons multiples

ANNEXE II : Tableaux 1 à 15 et figure 1

ANNEXE II

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU	1	Sommaire de l'analyse des caractéristiques de l'échantillon
TABLEAU	2	Sommaire de l'analyse du score global d'estime de soi
TABLEAU	3	Sommaire de l'analyse des scores de niveau du TSCS analyse intergroupe
TABLEAU	4	Sommaire de l'analyse des scores de domaines du TSCS analyse intergroupe
TABLEAU	5	Sommaire de l'analyse des scores de distribution des réponses (échelle D) du TSCS
TABLEAU	6	Sommaire de l'analyse des scores de critique de soi (échelle CS) du TSCS
TABLEAU	7	Sommaire de l'analyse du score global de conflit total du TSCS
TABLEAU	8	Sommaire de l'analyse du score global de variabilité du TSCS
TABLEAU	9	Sommaire de l'analyse du score de variabilité des lignes du TSCS
TABLEAU	10	Sommaire de l'analyse du score de variabilité des colonnes du TSCS
TABLEAU	11	Sommaire de l'analyse du rapport vrai-faux (échelle RVF) du TSCS
TABLEAU	12	Sommaire de l'analyse du score global de conflit net du TSCS
TABLEAU	13	Sommaire de l'analyse des scores de niveau du TSCS: analyse intragroupe
TABLEAU	14	Sommaire de l'analyse intragroupe des scores des domaines du TSCS
TABLEAU	15	Sommaire des comparaisons multiples entre les moyennes des scores de prestige des sous-groupes pour chacune des vingt-cinq familles d'enseignement
TABLEAU	16	Sommaire des statistiques descriptives des scores de prestige de chacune des vingt-cinq (25) disciplines, dans une école polyvalente de la C.E.C.M. (étudiants)
FIGURE	1	Moyennes des scores de prestige des sous-groupes chez les étudiants

INTRODUCTION

Plusieurs opinions circulent dans le milieu de l'enseignement et chez le public en général au sujet des adolescents et, plus particulièrement, des étudiants du secondaire en fonction du secteur d'enseignement auquel ils appartiennent. On prétend, par exemple, que par rapport au secteur académique, le secteur professionnel apparaît comme l'enfant pauvre du système scolaire québécois, qu'il réunit essentiellement des étudiants présentant des problèmes et des difficultés d'ordre socio-affectif, psychologique, intellectuel... On dit aussi que l'adolescence est une période critique et que cela se reflète dans le concept de soi des individus et dans l'orientation des activités qu'ils choisissent. Beaucoup d'autres croyances de ce genre existent et elles méritent qu'on s'y arrête et qu'on essaie de voir jusqu'à quel point elles sont fondées ou non. Le présent document tente de fournir des réponses aux questions de ce genre: est-il vrai que les étudiants du professionnel ont un concept de soi moins positif que ceux de l'académique? Y a-t-il des différences entre les concepts de soi des garçons et des filles des différents secteurs? Les adolescents d'aujourd'hui choisissent-ils comme ceux d'autrefois des carrières ou métiers en relation avec leur rôle sexuel? Quelles sont les disciplines d'enseignement les plus prestigieuses aux yeux des étudiants, compte-tenu de leur sexe ou du secteur auquel ils sont rattachés? ...

Cette étude se propose ainsi de mieux cerner les ressemblances et différences entre les étudiants du secondaire provenant de divers secteurs d'enseignement (académique, professionnel long et professionnel court) en ce qui concerne leur concept de soi et le prestige qu'ils accordent aux différentes disciplines d'enseignement.

Dans un premier temps, nous ferons un relevé de la documentation sur le concept de soi et les intérêts professionnels des étudiants, ce qui nous permettra de mieux cerner la problématique de notre analyse et de justifier le rationnel de nos hypothèses. Dans un deuxième temps, nous décrirons le contexte dans lequel s'inscrit notre étude, en définissant les termes "concept de soi" et "prestige des disciplines" et en présentant les instruments de mesure utilisés, ainsi que nos hypothèses, les techniques de traitement des données et la population-cible choisie. Une troisième partie sera consacrée à l'analyse descriptive des résultats sur le concept de soi.

Dans une quatrième partie, nous discuterons de ces résultats, en les confrontant avec nos hypothèses antérieurement émises. Une cinquème partie sera réservée à la synthèse et à la discussion des résultats ayant trait au prestige accordé par les étudiants aux différentes disciplines d'enseignement. Ce problème ne sera qu'effleuré ici car il sera traité plus en profondeur dans un autre document.*

Pour terminer, nous soulignerons que, si notre étude apporte des réponses aux questions soulevées, ces réponses ne prétendent en aucune façon être catégoriques et définitives, dans un domaine où la prudence et les nuances sont essentiellement de rigueur.

* Voir à ce sujet: Lavallée, Marcel (1981); La prestige des disciplines au niveau secondaire d'après les professeurs et les étudiants, Etude comparative 1973-1980, GREC, UQAM, Montréal.

1. RELEVE DE LA DOCUMENTATION SUR LE CONCEPT DE SOI ET LES INTERETS PROFESSIONNELS DES ADOLESCENTS

Pendant son passage à l'école secondaire, l'individu traverse une des phases les plus importantes de son développement physique, psychologique et intellectuel: l'adolescence. Période de crise, selon plusieurs auteurs; mais aussi et surtout, période d'éveil pour l'adolescent: éveil face à lui-même dû en partie à son évolution physique, sexuelle et psychologique; éveil également face au monde et à la société, dû à l'intensification de ses relations sociales et à l'évolution du mode de pensée abstraite.

Beaucoup d'auteurs ont attribué une importance spéciale au développement du concept de soi pendant l'adolescence ou la puberté. En effet, on retrouve dans la littérature le point de vue, largement répandu, suivant lequel l'adolescence est une période de changements dramatiques en ce qui concerne le concept de soi (Dusek, 1978). Le public en général va même jusqu'à qualifier le comportement des adolescents de "socialement déviant" et l'explique comme étant causé par les troubles inhérents à cette période. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater que de nombreuses recherches ont porté sur la relation entre le concept de soi de l'adolescent et d'autres variables ou mesures du développement de l'adolescent (âge, sexe, rendement scolaire, intérêts, statut social,...).

1.1 Concept de soi des adolescents

On retrouve de nombreuses contradictions dans les résultats des différentes études à ce sujet. C'est ainsi qu'on rapporte fréquemment des différences suivant l'âge et le sexe dans les mesures du concept de soi surtout dans les études par coupe transversale, alors que les résultats des études longitudinales sont beaucoup moins affirmatifs sur ce point (Dusek, 1978).

L'étude de Simons et al. (1973) auprès de 1,917 étudiants de la 3e à la 12e année nous fournit des données intéressantes sur les différences suivant l'âge. Dans cette recherche, quatre dimensions de l'image de soi étaient prises en considération, soit:

- la conscience de soi (perception que l'individu a de lui-même);
- la stabilité (sécurité de l'individu face à ce qu'il aime ou n'aime pas);
- l'estime de soi (attitude positive ou négative de l'individu face à lui-même);
- le soi perçu (idée qu'a l'individu de la perception que les autres ont de lui).

Si l'on compare les étudiants au début de l'adolescence (12-14 ans) aux enfants plus jeunes (8-11 ans), on remarque chez les premiers un niveau de conscience de soi plus élevé, mais une plus grande instabilité dans l'image de soi, une estime de soi plus faible et un soi perçu plus négatif. Selon les auteurs, ces différences indiquent une tendance à la dispersion au début de l'adolescence. Ces changements dans l'image de soi seraient probablement dûs aux changements d'ordre physique ou cognitif survenant au début de l'adolescence. De plus, l'une des principales causes de l'apparition de ces troubles serait, selon les auteurs, le passage de l'école élémentaire à l'école secondaire. Notons par ailleurs que les adolescents plus âgés ont une estime de soi globale plus positive que les plus jeunes.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire avec Dusek (1978) que, contrairement aux résultats des études longitudinales (Engel, 1959; Constantinople, 1969), les recherches transversales révèlent des différences suivant l'âge (Katz et Zigler, 1967; Monge, 1973; Bohan, 1973), le sexe (Bohan, 1973), le niveau intellectuel (Katz et Zigler, 1967) et la classe sociale (Soares et Soares, 1969) dans le développement du concept de soi des adolescents.

Voici à présent ce qui pourrait expliquer les changements dans le concept de soi à l'adolescence.

Bien que la définition de soi et l'estime de soi revêtent de l'importance tout au long de la vie, elles prennent une importance cruciale à l'adolescence. En effet les changements génétiques peuvent alors entraîner un état de crise dans le développement et une rupture dans la conception de soi (Schell et Hall, 1980, p. 336). Selon Erickson (1972), la définition de soi et l'estime de soi constituent des préoccupations majeures pour l'individu à ce stade de son existence.

> L'adolescent est confronté à une crise d'identité résultant à la fois de l'accroissement des pulsions sexuelles, des choix et des possibilités conflictuelles qui se présentent à lui et de la confusion des rôles attendus de sa part par ses pairs et ses parents. Il doit incorporer ses nouvelles caractéristiques physiques et ses dimensions corporelles sexuées à l'intérieur d'un nouveau concept de soi. Il doit également se créer une orientation et un objectif qui vont garantir à la fois son unité interne et le sens de son intentionnalité afin de pouvoir opter pour un choix vocationnel conforme à la représentation qu'il se fait de lui-même. Enfin, il doit intégrer dans la représentation qu'il se fait de soi, les attentes et les perceptions qu'ont les autres de lui.
>
> (Erickson, dans Schell et Hall, 1978, p. 336)

A l'adolescence, l'individu réévalue donc son concept de soi à la lumière de ses nouvelles capacités cognitives (pensée formelle), de ses valeurs morales et de ses possibilités face au travail, à l'amour et au jeu, cela en vue d'arriver à une identité de soi plus autonome et plus originale.

Les résultats de l'étude de W.S. Liverley et D.B. Bromley (1973) sur 320 enfants de 7 à 15 ans montrent l'apparition d'un changement qualitatif dans la description que les enfants font d'eux-mêmes et des autres vers l'âge de 13 à 14 ans. Selon ces auteurs, celui-ci s'expliquerait par une compétence accrue dans la maîtrise de la pensée formelle.

Suite à une enquête réalisée auprès de 5,000 adolescents de l'état de New York, Morris Rosenberg (1956) observe que ceux des classes socioéconomiques supérieures sont plus portés que ceux d'autres classes à s'accepter eux-mêmes. Cette acceptation, par ailleurs, est plus marquée chez les garçons que chez les filles. De plus, les adolescents issus de certains groupes socioculturels présentent un niveau d'estime de soi supérieur à celui des adolescents appartenant à d'autres groupes. Rosenberg constate cependant que les expériences accumulées au sein de la famille et dans le groupe des pairs auraient des effets déterminants sur l'estime de soi des adolescents, alors que le prestige des groupes sociaux n'entraînerait pas d'effets majeurs sur l'estime de soi. Le rôle des facteurs sociaux ne serait que l'expression du support psychologique plus marqué que les pères des couches sociales supérieures témoignent à l'égard de leurs fils (Rosenberg dans Schell et Hall, 1980, p. 338).

Quant aux différences dues au sexe au sujet de l'estime de soi, plusieurs recherches ont mis en évidence le fait que l'estime de soi chez les filles est plus faible que chez les garçons. Ces différences étant la plupart du temps attribuées par les auteurs à des facteurs d'ordre culturel, nous nous en tiendrons ici aux thèses de Marcel Edmond (1977) et Yves Lanctot (1978), dont les recherches ont été effectuées en milieu scolaire secondaire québécois.

Quel que soit le phénomène étudié et ses conséquences sur l'estime de soi, qu'il s'agisse de l'absentéisme scolaire (Edmond, 1977) ou du rendement scolaire (Lanctot, 1978), on en revient à la même constatation: l'estime de soi chez les sujets masculins est toujours supérieure à celle manifestée par les sujets féminins.

Suite à son étude, Lanctot (1978, p. 87) conclut que l'étudiant qui réussit n'est pas nécessairement celui qui possède les plus grandes possibilités d'action. Bien plus, chez les filles, on observe que plus les notes obtenues augmentent, plus l'estime de soi diminue. Une révision de l'enseignement donné aux jeunes serait requise puisque, chez la majorité des étudiants, estime de soi et réussite scolaire ne sont pas reliées dans le sens où l'école le désire (Lanctot, 1978, p. 87).

Edmond (1978) explique ainsi cette différenciation selon le sexe:

> Certains auteurs expliquent cette différence entre les sexes suite à des facteurs d'ordre culturel qui inciteraient la femme à se percevoir de façon négative alors que ces mêmes facteurs favoriseraient une perception positive chez l'homme. A mon avis, l'un des principaux effets des facteurs culturels se traduirait par la tendance que l'étudiant masculin a d'attacher beaucoup d'importance à l'obtention du diplôme académique, souvent perçu comme un outil indispensable à son accession sur le marché du travail, alors que la fille est amenée, suite à l'influence des facteurs culturels et familiaux, à considérer le marché du travail comme une simple étape dans sa vie de future mère de famille. Une telle conception ne peut que diminuer l'importance accordée aux tâches académiques par l'étudiante. Selon Berger (1968), cette conception culturelle amènerait la femme à considérer son rôle social comme étant moins important comparativement au rôle social de l'homme. Cet auteur croit qu'une telle perception pourrait entraîner une différence chez l'estime de soi de la femme et de l'homme.
>
> (Edmond, 1978, pp. 87-88)

1.2 Perception de soi et choix de carrière

Durant l'adolescence, plusieurs éléments se conjuguent pour déterminer les perspectives vocationnelles d'un individu, parmi lesquels on retrouve: la conception du rôle sexuel, le concept de soi et la représentation des possibilités vocationnelles futures (Schell et Hall, 1978, p. 346). Un des facteurs qui détermine le choix professionnel des adolescents est le prestige qu'ils attribuent à la profession choisie. Les recherches génétiques sur les préférences professionnelles ont aussi démontré que les capacités d'organisation cognitive jouent un rôle important dans le choix d'une carrière. Avant l'âge de 11 ans, les préférences professionnelles des enfants sont essentiellement subjectives, elles s'appuient sur des stéréotypes professionnels, sans tenir compte de la réalité, des aptitudes et des caractéristiques personnelles (Jordaan et Heyde, 1978). Vers l'âge de 13 à 14 ans, la plupart des adolescents commencent à matérialiser leurs choix professionnels; mais ils demeurent malgré tout peu conscients des choix auxquels ils seront bientôt confrontés, ignorant les voies qui les mèneraient à leurs buts ainsi que le caractère irréversible de certains choix (Lona Tyler, 1964).

A 16 ans, les adolescents semblent plus réalistes face à la préparation requise aux choix professionnels (Douvan & Adelson, 1966). Ils peuvent à présent justifier leurs choix et leurs explications sont plus précises et mieux organisées. Selon Jordaan et Heyde (1978), au terme du secondaire, "les individus sont plus aptes que les adolescents plus jeunes à se décrire en tenant compte de la nécessité du choix professionnel; ils sont également plus en mesure de tenir compte des facteurs pertinents en exprimant leurs choix" (Jordaan et Heyde dans Schell et Hall, 1978, p. 346).

On observe aussi, pendant l'adolescence, une stabilisation progressive dans le choix professionnel. Cela revient à dire que les adolescents moins âgés ont plus tendance à modifier fréquemment leur choix de carrière que les adolescents plus âgés. On relève également de grandes différences individuelles dans la stabilité à ce sujet. En effet, selon Super (1976), près de la moitié des étudiants du niveau collégial changent de choix de carrière. Notons cependant que beaucoup de ces changements se situent à l'intérieur d'une même famille de professions. Le choix de carrière tend donc à se stabiliser avec le temps et se précise de plus en plus tout au long de l'adolescence.

La classe sociale à laquelle appartient l'individu et son identité sexuelle peuvent aussi limiter ses choix professionnels. L'enquête de Douvan et Adelson (1966) auprès des jeunes sur leurs projets d'avenir fait ressortir clairement les différences dues au sexe. Les préoccupations des garçons face à l'avenir s'expriment davantage en termes d'identité professionnelle et de réalisations professionnelles futures. Les filles sont moins concernées que les garçons par la réalisation et le succès personnels. La grande majorité des choix professionnels des filles (96%) s'arrêtent à des catégories qui représentent des extensions des rôles féminins traditionnels (exemples: infirmière, travailleuse sociale, enseignante, secrétaire, hôtesse de l'air,...). Pour la plupart des filles, le mariage reste la dimension de base définissant l'identité et la réalisation.

A cette étape-ci, on peut se demander si, depuis 1966, il y a eu des changements dans les aspirations professionnelles des garçons et des filles dans le sens d'une plus grande mobilité des rôles et, par le fait même, d'une plus grande diversité et hétérogénéité dans le choix de carrière de chacun de ces groupes. En d'autres termes, observe-t-on encore des différences sexuelles dans les aspirations et choix professionnels? Il semble bien que oui. Schell et Hall (1980) résument ainsi la situation:

> Actuellement, aucune donnée nouvelle ne permet de mettre en doute le fait que la plupart des filles continuent d'être socialisées dans le sens des rôles féminins traditionnels, ni le fait que la majorité d'entre elles préfèrent ces rôles. Quelques chercheurs (Barwick, 1971) semblent apercevoir l'émergence de nouveaux modèles féminins où les valeurs de réalisations personnelles seraient considérées comme aussi importantes que le succès dans les relations interpersonnelles et les valeurs féminines traditionnelles. Actuellement, ces femmes proviennent essentiellement de familles de classes moyennes et supérieures engagées dans un processus de croissance sociale.
>
> (Schell et Hall, 1980, p. 349)

Plusieurs études entreprises récemment aux Etats-Unis ont fait ressortir l'influence déterminante des stéréotypes sexuels sur le choix de carrière de l'individu.

Le facteur déterminant dans le choix d'un programme de carrière traditionnel ou non-traditionnel (c'est-à-dire couramment reconnu comme étant un choix populaire chez le sexe opposé) semble être la perception qu'a l'individu de son rôle sexuel (Betty Sawyers, 1978). Le nombre et le type de programmes d'information scolaire et professionnelle offerts aux étudiants ainsi que les autres facteurs sélectionnés (motivation, habiletés psychomotrices et verbales, quotient intellectuel, intérêts, réalité) semblent avoir peu d'influence sur le choix, par un étudiant, d'un programme de carrière traditionnel ou non-traditionnel (Betty Sawyers, 1978). D'après l'étude de Sawyers, les individus choisissant un programme non-traditionnel ont une perception de soi et de leur rôle sexuel semblable à celle des individus du sexe opposé. De plus, cette tendance serait plus marquée chez les filles que chez les garçons. Comme la perception de soi est influencée dès l'enfance par les espérances parentales et l'environnement scolaire, la formation des stéréotypes ou la reconnaissance des rôles attribués socialement se développe très tôt dans la vie d'un individu. Un stéréotype ou un rôle attribué socialement devient donc une attitude permanente très résistante au changement, attitude qui influence les relations interpersonnelles, les modèles de comportement et les choix.

Une autre recherche menée en 1977 dans l'Indiana par la New Educational Direction Inc., tend à confirmer ces données. En effet, cette étude a mis en évidence l'incohérence existant entre les intérêts des étudiants et leurs choix professionnels. Cet état de choses serait attribuable en grande partie aux stéréotypes sexuels (Betty Sawyers, 1978, p. 8). On a aussi observé que la plupart des individus qui ont opté pour un programme "vocationnel" non-traditionnel sont plus conscients des facteurs influençant leur choix et des stéréotypes sexuels véhiculés dans la société, comparativement aux individus partisans d'un programme "vocationnel" traditionnel.

En 1976, la New Educational Direction a mené une autre recherche à propos de l'influence des stéréotypes sexuels sur le choix d'une carrière professionnelle ou non-professionnelle. Selon cette étude, 41% des répondants indiquaient que les stéréotypes sexuels n'avaient pas eu d'influence sur leur choix de carrière, alors que 23% répondaient en sens contraire.

Cinq facteurs ont été identifiés comme étant les principales sources d'influence dans le choix de carrière des étudiants. Ce sont:

1) les expériences de travail à temps partiel pendant l'année scolaire ou la période estivale;
2) les intérêts personnels;
3) les modèles de rôles, tels que les parents, les membres de la famille et les amis;
4) l'aspect économique, ce qui signifie que l'individu s'intéresse aux domaines occupationnels pouvant lui assurer un gain potentiel à l'intérieur des limites possibles de formation;
5) le renforcement des pairs et des parents sous forme d'encouragement ou de rejet des tentatives reliées au choix occupationnel.

(Sawyers, 1978)

Cochran et Weis, en 1970-1971, ont entrepris une étude auprès de trois écoles secondaires afin de voir si le programme continu et intégré d'exploration de carrière (Career Exploration Program) en vigueur dans l'un de ces établissements entraînerait des différences ou des modifications au niveau du concept de soi des étudiants et de leurs intérêts professionnels. Un pré-test et un post-test ont été administrés aux étudiants de 9e et de 10e année de chaque école. On a utilisé le TSCS (Tennessee Self-Concept Scale) pour la mesure du concept de soi et le OVIS (Ohio Vocational Interest Survey) pour celle des intérêts de carrière.

Les résultats de cette recherche nous révèlent que les programmes d'exploration de carrière (Career Exploration Programs) paraissent avoir peu d'impact sur les intérêts de l'étudiant. Le niveau scolaire et probablement l'âge, bien plus que le programme scolaire, s'avèrent être des facteurs importants dans la stabilité des intérêts. Ces résultats coïncident avec les données des recherches sur les intérêts, lesquelles montrent que les intérêts semblent se stabiliser avec l'âge. En effet, les intérêts des étudiants de 10e année sont plus stables comparativement à ceux des étudiants de 9e année (Cochran et Weis, 1972).

En ce qui a trait au concept de soi, on observe que les différents scores aux échelles (9) du TSCS sont presqu'identiques pour le pré-test et le post-test chez les étudiants de 9e année, quel que soit le programme d'exploration de carrière en vigueur dans leur école. Chez les étudiants de 10e année, on constate des différences plus significatives entre le pré-test et le post-test sur l'échelle "identité" du TSCS, avec des changements plus marqués pour ceux de l'école expérimentale (programme d'exploration de carrière continu et intégré) que pour ceux des autres écoles (vision de soi significativement plus positive chez les premiers). On peut donc conclure que les programmes d'exploration de carrière ont peu d'impact, sinon aucun, sur le concept de soi <u>global</u> des étudiants. Cependant, on note une amélioration dans le concept de soi "vocationnel" des étudiants du groupe expérimental, en ce sens qu'ils font preuve, bien plus que les étudiants d'autres groupes, d'une attitude significativement positive envers leurs habiletés et leurs chances d'avancement dans l'occupation de leur choix (Cochran et Weis, 1972, pp. 92-93).

Dans tout ce que nous avons dit jusqu'à présent, le point important à retenir pour notre recherche est qu'on peut s'attendre à trouver des différences dans le concept de soi et les intérêts professionnels des étudiants du secondaire en fonction de l'âge et du sexe. En ce qui a trait au secteur d'enseignement et aux expériences personnelles ou histoires individuelles de l'étudiant, les données que nous avons présentement sont insuffisantes pour nous permettre de conclure quoi que ce soit avec certitude.

Si nous avons jusqu'ici parlé du concept de soi et des intérêts professionnels des adolescents en général sans faire mention des divergences possibles entre deux ou plusieurs groupes d'étudiants provenant de secteurs d'enseignement différents, c'est qu'il existe très peu d'études sur le sujet. Cependant, on peut quand même dégager les caractéristiques propres à certains groupes d'étudiants et émettre certaines hypothèses sur leur concept de soi et leurs intérêts, comparativement à d'autres catégories d'étudiants. Nous tenterons de le faire dans la partie suivante.

1.3 Etat de la recherche au Québec sur le concept de soi et les caractéristiques des étudiants du professionnel et du général

L'objet du présent travail est d'essayer de découvrir s'il y a des différences et des ressemblances entre les étudiants du général et ceux des professionnels long et court en ce qui concerne leur concept de soi et le prestige qu'ils accordent aux matières académiques et techniques. Des précisions sur les caractéristiques de chacun de ces groupes s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre la problématique de notre étude et nous permettre d'énoncer des hypothèses plausibles.

Pour définir les principales caractéristiques des étudiants du professionnel court, nous nous appuierons principalement sur les rapports de Michèle Vanier-Alfred (1979) et de Marie-Thérèse Miller (1979). Ces deux documents, qui entreprennent la synthèse de ce qui se passe au professionnel court, apparaissent très complets pour ce qui concerne l'historique et l'analyse de la situation actuelle dans ce secteur.

En se fondant sur plusieurs études faites au Québec sur le professionnel court, Michèle Vanier-Alfred (1979, pp. 18-19) conclut:

> La clientèle du secteur professionnel court est définie par rapport à la clientèle du secteur de formation générale c'est-à-dire par comparaison à ce qu'il est convenu d'appeler les élèves du "régulier". D'où les qualificatifs utilisés pour les décrire;
>
> Ce sont:
>
> - des intellectuellement lents
> - des incapables de fonctionner normalement
> - des inférieurs à la voie allégée
> - des retardés pédagogiques
> - des faibles
> - les moins doués
>
> Ceux qui ont:
>
> - une intelligence plus concrète
> - des difficultés académiques
> - des difficultés d'apprentissage

Ceux qui n'ont pas:

- d'aptitudes ni de goût pour le travail verbal

Ceux qui sont:

- sur une voie d'évitement
- sur une voie de garage
- dans un cul-de-sac.

Parmi les étudiants inscrits au professionnel, on retrouve en général les "drop-out", les étudiants à rendement académique faible et les inadaptés, ainsi que ceux qui sont jugés inaptes à poursuivre des études générales. La plupart des étudiants aboutissent au professionnel court à la suite d'échecs scolaires répétés, de troubles de comportement, de difficultés d'apprentissage.

> La vraie clientèle, qui serait composée d'élèves qui ont librement choisi d'apprendre un métier pour des raisons de goût, d'intérêt et de talent, semble très mince.
>
> (Michèle Vanier-Alfred, 1979, p. 20)

La proportion des étudiants qui choisissent librement cette orientation est minime: de 0 à 3% selon les dires des coordonnateurs de l'enseignement professionnel des commissions scolaires de la région 03 (Projet CROSEP dans Michèle Vanier-Alfred, 1979, p. 20). En réalité, les étudiants de cette catégorie n'ont pas d'autres choix, compte tenu de leurs résultats académiques.

> Le secteur professionnel constitue trop souvent un dépotoir où se déversent les élèves présentant des problèmes pour les administrateurs et le personnel des commissions scolaires. C'est le refuge des élèves en difficulté, indépendamment de leurs intérêts et de leurs aptitudes.
>
> (Le Devoir, 24 mars 1977)

Marie-Thérèse Miller, suite à une enquête menée auprès de plusieurs instances pédagogiques et administratives de la C.E.C.M., arrive aux mêmes conclusions concernant les caractéristiques négatives de cette clientèle. Le principal problème en serait un de motivation et d'intérêt pour l'école. Outre les caractéristiques négatives que nous avons précédemment identifiées, les étudiants du professionnel court présentent aussi des traits positifs:

> Les informateurs disent que ces enfants ont une intelligence pratique, intuitive, concrète (...). Ils sont capables d'analogies, de transferts. Ils ont des habiletés manuelles surprenantes. (...) quand ils font confiance à quelqu'un, ils sont attachants, chaleureux, sympathiques, honnêtes envers eux-mêmes et les autres; ils communiquent facilement leurs sentiments; ils sont dévoués et disponibles. Ils manifestent également beaucoup d'initiative et de débrouillardise quand le sujet les intéresse. En contrepartie, ils exigent beaucoup d'attention et d'affection.
>
> (Marie-Thérèse Miller, 1979, p. 43)

De nombreux préjugés concernant le professionnel court sont véhiculés par les principaux intervenants de l'éducation ainsi que par les parents, les étudiants, les employeurs ..., ce qui fait qu'en général on considère négativement l'orientation d'un étudiant vers le cours de formation professionnelle et qu'il s'ensuit une dévalorisation de ce secteur. De tels préjugés ne vont pas sans affecter les étudiants du professionnel court. Michèle Vanier-Alfred (1979, p. 19) souligne à ce sujet que ceux-ci ont une perception négative d'eux-mêmes et qu'ils finissent souvent par adopter les comportements qu'on leur prête.

En ce qui a trait aux intérêts occupationnels des étudiants de ce secteur on peut dire, en s'appuyant sur les informations recensées jusqu'à présent, que ces derniers s'intéressent davantage au travail manuel, aux matières techniques (matières de formation professionnelle comme la soudure, l'équipement motorisé, l'esthétique) qu'aux matières académiques (le français, les mathématiques, ...). "Ils s'intéressent fortement au travail en atelier parce que c'est pour eux une source de création et d'imagination. Ils rejettent les matières académiques parce qu'elles représentent les échecs répétés qu'ils ont subis"(Michèle Vanier-Alfred, 1979, p. 19).

Il semble que les garçons et les filles n'aient pas les mêmes possibilités de choix de métiers. Les choix offerts aux garçons sont beaucoup plus nombreux que ceux offerts aux filles (Michèle Vanier-Alfred, 1979, p. 16). Par ailleurs, la forte majorité des filles optent pour une formation professionnelle les préparant à un métier dit féminin. Leur choix, cependant, n'est pas toujours fait en toute liberté. Il est souvent "provoqué", influencé par les attitudes conformistes du milieu.

Dans le document de travail préliminaire sur la formation professionnelle des jeunes au Québec, préparé par le M.E.Q., on souligne: "Le monde scolaire contribue directement à perpétuer les ghettos sexuels d'emploi et à confiner les femmes dans des occupations, non seulement traditionnellement féminines, mais aussi généralement subalternes" (M.E.Q., 1980, p. 5). Un peu plus loin, on relève les faits suivants:

> On constate qu'il existe un certain cloisonnement des spécialités professionnelles en fonction du sexe et, dans certains cas, les filles sont incitées, au non d'un pseudo-conformisme, à se diriger du côté des métiers dits féminins. Elles sont donc portées à choisir des options professionnelles correspondant aux schèmes du rôle traditionnel de la femme dans la société (infirmière, secrétaire, diététicienne, serveuse, hôtesse, enseignante, etc.).
>
> (Ministère de l'Education, 1980, p. 9)

Cela expliquerait en grande partie les différences entre garçons et filles dans le choix de carrière et les intérêts occupationnels. Michèle Vanier-Alfred (1980) s'est demandé s'il existe une différence significative entre les préférences occupationnelles des étudiants du professionnel court et celles des étudiants du général. Elle a utilisé l'inventaire d'intérêt SAFRAN* auprès de 292 étudiants d'une même école secondaire (146 filles et 146 garçons dont 250 sont au secondaire III régulier et 42 au professionnel court II) pour mesurer leurs intérêts occupationnels. Les résultats de la recherche révèlent qu'il ne semble pas y avoir de différences significatives entre les intérêts occupationnels des étudiants du professionnel court et ceux des étudiants du général (Michèle Vanier-Alfred, 1980, p. 11). De plus, il y aurait plus de ressemblance entre les intérêts occupationnels des garçons du secondaire III régulier et du professionnel court II qu'entre ceux des garçons et des filles d'un même secteur d'enseignement (Michèle Vanier-Alfred, 1980, p. 8). Les garçons, quel que soit leur secteur d'éducation, privilégient le domaine technique (1) et rejettent le domaine artistique (2).

---

* L'inventaire d'intérêt SAFRAN est une traduction française de Guy Lacombe du Safran Student's Interest Inventory de Carl Safran, Chief Superintendent of Schools Calgary Board of Education

(1) Domaine technique: Travail qui s'effectue avec des machines, des outils, des instruments.

(2) Domaine artistique: Travail relié à la création de nouveautés nécessitant l'usage de l'imprimerie, la peinture, la musique ou le dessin.

Pour les filles, l'intérêt occupationnel le moins élevé est réservé au domaine technique, mais ce rejet est plus apparent chez les filles du régulier que chez celles du professionnel court. Les premières privilégient le domaine humain (3) alors que le domaine des services (4) remporte la faveur des secondes (Michèle Vanier-Alfred, 1980, p. 7).

Un profil semblable se dessine en ce qui concerne les matières scolaires. Les garçons, quel que soit leur secteur, expriment un intérêt marqué pour les techniques physiques et un désintérêt comparable pour les matières commerciales, l'économie domestique et les arts. On ne peut en dire autant des filles. Cependant, compte tenu du nombre restreint de filles au professionnel court, on ne peut en tirer aucune conclusion (Michèle Vanier-Alfred, 1980, pp. 9-10).

Somme toute, en ce qui a trait aux intérêts occupationnels des étudiants, il ne semble pas y avoir de différence entre les secteurs de formation, mais plutôt entre les sexes. De plus, compte tenu des résultats des recherches américaines dont nous avons parlé à la section précédente, il y aurait possiblement aussi des différences selon les âges, ce qui n'a pu être confirmé dans la recherche de Michèle Vanier-Alfred (1980), la moyenne d'âge des étudiants des divers groupes étant sensiblement la même.

Etant donné que la plupart des informateurs ont identifié les caractéristiques des étudiants du professionnel court en les comparant à celles des étudiants du général, il devient facile de déduire les traits caractéristiques de ces derniers. En fait, ils seraient à l'opposé de ceux des étudiants du professionnel court. Ce serait donc des étudiants intellectuellement "normaux", capables de fonctionner normalement, de s'adapter et de se conformer aux normes et aux règles en vigueur dans leur milieu scolaire. Ils disposeraient d'une intelligence plus abstraite, n'éprouveraient pas de difficultés académiques, de difficultés d'apprentissage ou de troubles de comportement hors de l'ordinaire, auraient des aptitudes et du goût pour le travail verbal et compteraient poursuivre leurs études après le secondaire; bref, ils se présenteraient comme des étudiants bien assimilés, intégrés, conformistes d'une certaine façon.

---

(3) Domaine humain: travail qui veut répondre à des besoins humains étendus sur une longue période, comme dans le secteur de la santé et de l'éducation.

(4) Domaine des services: travail qui vise à satisfaire des besoins immédiats chez les gens, comme la protection civile ou l'aide aux consommateurs.

Jusqu'à un certain point, cette description de l'étudiant du "régulier" ne tient pas compte de toute la réalité, des différences individuelles entre les sujets. Le secteur de formation générale est composé d'une grande variété d'étudiants qu'on pourrait classer sur un continuum du plus doué au moins doué, du plus assidu au moins assidu, du plus discipliné au moins discipliné, etc.

On peut traduire une partie de cette réalité en disant qu'au secondaire général les étudiants ont souvent été classés, d'après leur rendement académique, en voie enrichie, régulière ou allégée, ce qui montre bien que tous n'ont pas les mêmes caractéristiques. Par ailleurs, on véhicule, à l'égard des étudiants de cette catégorie, tout dépendant du groupe auquel ils appartiennent, des préjugés favorables ou défavorables. La situation de certains d'entre eux ne doit guère être plus enviable que celle des étudiants du professionnel court. Néanmoins, les étudiants du général constituent un groupe représentatif de la population estudiantine "normale" qui pourrait servir d'élément de comparaison aux étudiants du professionnel court ou long.

En ce qui concerne le concept de soi des étudiants du régulier, il doit se rapprocher de celui décrit dans les études sur les adolescents en général. A ce sujet, le projet ASOPE (Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants) fait état des données suivantes sur la perception de soi des adolescents:

> Dans l'ensemble, il se dégage une image assez positive de la perception que les étudiants ont d'eux-mêmes. En effet, la majorité des étudiants se disent assez satisfaits d'eux-mêmes, considèrent qu'ils valent autant que les autres et ne doutent pas souvent de leurs chances de succès dans la vie. Cependant, si la conscience de sa valeur personnelle paraît assez élevée, la confiance en soi est davantage un problème; plus de 50% des étudiants de tous les niveaux scolaires ont l'impression de manquer de confiance en eux. (...) De façon générale, une légère tendance existe à l'effet que l'image de soi devient plus favorable à mesure que le niveau de scolarité est plus élevé.
>
> (L'Equipe ASOPE, 1980, pp. 81-82)

Peu d'écrits se consacrent exclusivement aux étudiants du professionnel long en tant que groupe différent des étudiants du professionnel court et du général. Plusieurs parlent des étudiants du professionnel sans établir de distinction entre ceux du court et ceux du long. Le fait s'explique, car les étudiants du professionnel long présentent plusieurs points en commun avec ceux du professionnel court. On attribue souvent aux uns et aux autres les mêmes caractéristiques négatives, mais à un degré moindre aux étudiants du professionnel long, c'est-à-dire qu'on considère leur cas comme moins grave, moins dramatique que celui des élèves du professionnel court. On met en relief l'intérêt que les étudiants du professionnel long manifestent à apprendre un métier. On dit d'eux qu'ils ont une intelligence pratique, concrète, des aptitudes et du goût pour le travail manuel. D'une certaine façon, ils apparaissent plus proches des étudiants du régulier que de ceux du professionnel court, en ce sens qu'ils sont moins perturbés et plus équilibrés que ces derniers. Le secteur professionnel long est plus valorisé et mieux vu que celui du professionnel court. On peut donc situer les étudiants du professionnel long dans une position mitoyenne entre ceux du professionnel court et ceux du général; ils ressemblent aux premiers sur certains points et aux seconds sur d'autres points.

A présent que nous connaissons mieux le portrait global des étudiants du général, des professionnels court et long, nous sommes plus en mesure d'émettre des hypothèses concernant le concept de soi des étudiants à l'intérieur de chaque groupe ainsi que le prestige qu'il attribue aux matières scolaires. L'étude permettra de voir s'il y a vraiment là-dessus des différences significatives entre ces trois groupes.

2. PRESENTATION DU PROJET ACSEP*

L'objet de ce document, l'analyse du concept de soi des étudiants du secondaire et le prestige qu'ils accordent aux matières scolaires, s'inscrit dans le cadre d'un projet beaucoup plus vaste. L'intérêt principal de la recherche résidait dans l'étude de l'évolution du concept de soi des étudiants-maîtres au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de l'UQAM. Parallèlement, on a examiné le prestige attribué par ces derniers aux différentes spécialités. Divers groupes d'enseignants du secondaire ont été comparés afin de mieux cerner et identifier les particularités et les changements survenus en cours de formation chez les étudiants-maîtres du BEP de l'UQAM. Parmi les divers groupes examinés, il y avait des étudiants-maîtres du BEP de l'UQAM, des étudiants-maîtres du BEP d'autres universités, des enseignants du professionnel non inscrits à un BEP et des enseignants du général.

L'étude des mêmes phénomènes (concept de soi et prestige des disciplines) a été entreprise auprès des étudiants du secondaire, car elle nous est apparue comme une source très riche de renseignements. Louis Kelly (1980 b, p. 5), dans son deuxième rapport d'étape sur le projet ACSEP, souligne l'intérêt d'une telle étude appliquée aux élèves du secondaire:

> D'une part, c'est aux niveaux secondaires III et IV que les élèves s'orientent ou sont orientés soit vers l'académique, soit vers le professionnel long ou court. Les travaux de Putnam et al. (1978) montrent que c'est à cet âge que peuvent se manifester, dans le développement personnel et dans la structure du concept de soi, les différences inter-individuelles attribuables au fait d'envisager une carrière dans un domaine ou un autre. D'autre part, il est important d'aller vérifier quelle est, chez ces étudiants, la hiérarchie de prestige des matières et professions enseignées au secondaire, car il est prévisible qu'elle reflète, beaucoup plus étroitement que chez les professeurs, les valeurs et stéréotypes véhiculés dans l'ensemble de la société.

Ces quelques précisions nous semblent nécessaires pour mieux comprendre dans quel contexte s'inscrit le sujet traité ici. Afin de ne pas

---

* ACSEP: Analyse du concept de soi des enseignants du professionnel.

alourdir inutilement le texte, nous laisserons de côté tout ce qui concerne les enseignants, aussi bien la problématique, les hypothèses de recherche que la méthodologie utilisée auprès de cette clientèle. Pour plus d'informations sur l'étude entreprise auprès des enseignants dans le cadre du projet ACSEP, le lecteur peut consulter les documents rédigés par Louis Kelly (1981) et Marcel Lavallée (1981). Quant à nous, nous nous limiterons au cas des étudiants. Nous commencerons par préciser ce que nous entendons par concept de soi et prestige des matières et professions; nous identifierons brièvement les instruments de mesure utilisés pour l'étude de chacune de ces notions; nous présenterons ensuite les hypothèses de la recherche. Pour la rédaction de ces différents points, nous nous inspirerons en grande partie du document de travail et du deuxième rapport d'étape du projet ACSEP de Louis Kelly (1980, a,b).

2.1 Définition du concept de soi et instrument de mesure utilisé

Tel que défini par l'Ecuyer (1978, pp. 25-26), le concept de soi comporte:

> La perception que j'ai de moi-même (ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même (p. 34)), les actions que je pose pour maintenir mon adaptation, défendre et promouvoir cette perception que j'ai de moi-même et la façon dont je perçois mon action.

Autrement dit, "le concept de soi est un ensemble organisé, plus ou moins cohérent, de perceptions que l'individu a de lui-même en tant qu'objet d'observation, qu'acteur ou qu'observateur" (Toulouse, 1971, p. 2).

Dans le cadre de la présente recherche, le concept de soi est caractérisé comme une réalité phénoménale, c'est-à-dire composée exclusivement de perceptions conscientes où les caractéristiques objectives des objets, événements ou situations perçues ont moins d'importance que leurs caractéristiques subjectives (L'Ecuyer, 1978, pp. 40-43). Il est également vu comme une réalité multidimensionnelle dont l'exploration nécessite l'observation ou la mesure simultanée de plusieurs variables, lesquelles peuvent être définies et organisées de diverses façons selon la méthode d'exploration ou de l'instrument de mesure utilisé.

Un instrument de mesure a été retenu pour l'étude du concept de soi des étudiants, principalement parce qu'il pouvait être immédiatement utilisé en milieu québécois. Il s'agit de l'Echelle Tennessee du concept de soi (TSCS) de Fitts (1965), instrument traduit et adapté au Québec par Toulouse (1971). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons privilégié le TSCS parce qu'il nous aidait à vérifier, premièrement, les hypothèses prévoyant des différences quant à l'estime de soi et, deuxièmement, celles prévoyant des différences quant au degré de cohérence ou d'inconsistance entre les divers aspects du concept de soi (Louis Kelly, 1980 a, p. 24).

Le TSCS permet de mesurer l'importance relative de cinq grands domaines du soi et ce, par rapport à trois niveaux de perception de soi. Les cinq domaines du soi soumis à évaluation sont: le soi physique, le soi moral-éthique le soi personnel, le soi familial et le soi social. Chacune de ces régions est examinée en fonction des trois niveaux de perception ci-après: l'identité (la façon dont l'individu se perçoit, ce qu'il est), l'estime de soi (la façon dont l'individu s'accepte par rapport à chacune de ces cinq dimensions) et le comportement (la façon dont il agit ou réagit à chacun de ces niveaux). Cet instrument mesure également une série de variables pertinentes relatives au concept de soi, plus ou moins interreliées et constituant des indices de l'estime de soi d'une part, du degré d'intégration ou d'incohérence des perceptions de soi d'autre part. Ces variables, avec la "centralité" des perceptions de soi, sont étudiées dans le cadre de la présente recherche.

Le test comprend 100 items dont 45, formulés positivement et 45, négativement et 10 autres constituant l'échelle de critique de soi. Pour chaque énoncé, l'individu indique sur une échelle de cinq points le degré avec lequel l'énoncé le caractérise, allant du complètement faux au complètement vrai.

2.2 Définition du prestige des matières et professions et instrument de mesure utilisé

A l'instar de Jolivet (1962), Coisman (1974, p. 37) définit le prestige comme étant le "pouvoir de séduction ou la valeur indiscutée du partage des sentiments et des activités, reconnu à la suite de l'interaction et imposé à tout le groupe". Dans son étude originale sur le prestige des disciplines au secondaire, le même auteur (1974, p. 198) conclut à l'existence d'une hiérarchie des prestiges des disciplines de l'enseignement secondaire, ce qui signifit que, parmi celles-ci, il y en aurait de plus prestigieuses que d'autres. Le prestige correspond à la valeur accordée à une matière ou à un ensemble de matières. Le concept de prestige peut recouvrir plusieurs significations, mais toutes sont reliées d'une façon ou d'une autre à quelque chose de valorisant, d'attrayant ou de puissant (Lavallée, 1981, p. 2).

La mesure du prestige attribué par les étudiants aux différentes disciplines et professions de l'enseignement secondaire a été effectuée à l'aide d'un instrument déjà mis à l'épreuve par Coisman (1974) auprès d'une population enseignante. Il s'agit d'une série d'échelles en onze (11) points sur lesquelles chaque répondant a à évaluer le prestige de vingt-trois (23) familles de disciplines (secteur général) ou de professions. Cet instrument permet d'obtenir à la fois des mesures du prestige de chaque famille en valeurs absolues (de 1 à 11) et en valeurs relatives (le rang qu'elle occupe par rapport aux autres). Certaines modifications ont été apportées à l'instrument original de Coisman pour permettre d'ajouter ou d'enlever les disciplines qui n'apparaissaient pas comme matières d'enseignement au moment de l'enquête menée par cet auteur.

2.3 Les hypothèses de recherche

L'originalité de notre recherche réside dans l'étude comparative de trois groupes distincts d'étudiants présentant chacun des caractéristiques et des cheminements scolaires très différents des autres. A notre connaissance, jusqu'à présent, aucune recherche n'a effectué une telle mise en parallèle et notamment, ne s'est penchée sur le lien de corrélation entre le prestige attribué aux disciplines par les étudiants et le concept de soi de ces derniers.

Compte tenu de notre relevé de la documentation sur le concept de soi et les intérêts professionnels des adolescents comme de notre exposé sur les caractéristiques des étudiants du général et des professionnels long et court, nous estimons avoir en main suffisamment d'éléments pour formuler les hypothèses qui seront vérifiées dans le cadre de cette recherche.

Nous avons précédemment mis en relief le fait que le secteur d'enseignement professionnel est dévalorisé par rapport au secteur général et que les étudiants du professionnel connaissent un plus grand nombre de problèmes que ceux du secteur général. Cela se refléterait ainsi sur le concept de soi des étudiants.

Hypothèse 1 : Le concept de soi des étudiants du secondaire est différent suivant le secteur auquel ils appartiennent (secteurs: général, professionnel long et professionnel court) en ce sens que:

Sous-hypothèse 1.1 : Le concept de soi des étudiants du professionnel court est moins élaboré, moins structuré et moins cohérent que celui des étudiants du professionnel long et du secteur général. Il en est de même pour le concept de soi des étudiants du professionnel long comparativement à celui des étudiants du secteur général.

Sous-hypothèse 1.2 : Le concept de soi des étudiants du professionnel court est moins "positif", plus faible que celui des étudiants du professionnel long et du secteur général. Il en est de même pour le concept de soi des étudiants du professionnel long comparativement à celui des étudiants du secteur général.

En résumé, la supposition suivante serait permise, quoique tout dépende du secteur auquel appartiennent les étudiants du secondaire; il se présente des différences quant à certaines variables mesurées par le TSCS:

le niveau général d'estime de soi, le degré de certitude des perceptions de soi, leur degré de consistance, la tendance des sujets à se valoriser ou à se dévaloriser. On pourrait illustrer ces différences dans le concept de soi par l'image d'une pente descendante, sur laquelle les étudiants du général occupent une position supérieure, ceux du professionnel long, une position intermédiaire et ceux du professionnel court, une position inférieure; la position supérieure représente le niveau de concept de soi le plus élevé, le plus positif.

Si l'on tient compte des informations recensées relatives aux différences dues au sexe dans le concept de soi, on pourra émettre l'hypothèse et les sous-hypothèses suivantes:

<u>Hypothèse 2</u> : Le concept de soi des filles du secondaire est différent de celui des garçons du secondaire en ce sens que:

<u>Sous-hypothèse 2.1</u> : Le concept de soi des filles est moins élaboré, moins structuré et moins cohérent que celui des garçons du même secteur d'enseignement.

<u>Sous-hypothèse 2.2</u> : Le concept de soi des filles est moins "positif", plus faible que celui des garçons du même secteur d'enseignement.

Quant à la hiérarchie de prestige des matières et professions enseignées au secondaire, les hypothèses que nous formulons ici se fondent principalement sur les résultats des recherches sur les intérêts professionnels des étudiants. Nous voulons ainsi vérifier si de tels résultats sont confirmés pour la notion du prestige, tout en soulignant que prestige des disciplines et intérêts des étudiants ne vont pas nécessairement de pair et que l'instrument utilisé pour mesurer le premier n'a pas pour but de mesurer les seconds. Cependant, à notre avis, les deux phénomènes s'interinfluencent dans les faits et sont déterminants dans le choix d'une orientation donnée. Une analyse exhaustive a déjà été rédigée par Marcel Lavallée (1981) au sujet des résultats obtenus dans la recherche sur le prestige. La nôtre sera écourtée et se limitera à la vérification des hypothèses émises ci-après à partir des études sur les intérêts, hypothèses n'entretenant pas nécessairement de liens véritables avec la problématique et les hypothèses de la recherche originale:

<u>Hypothèse 3</u> : Il n'y a pas de différences significatives dans le prestige accordé aux disciplines entre les étudiants des divers secteurs.

<u>Hypothèse 4</u> : Il y a des différences significatives entre garçons et filles dans le choix de "professions" considérées comme plus prestigieuses ou moins prestigieuses, en ce sens que:

<u>Sous-hypothèse 4.1</u> : Il y a plus de ressemblances entre les garçons des différents secteurs dans le prestige qu'ils accordent aux "professions" qu'entre les garçons et les filles d'un même secteur d'enseignement.

<u>Sous-hypothèse 4.2</u> : Les filles ont tendance à choisir comme disciplines plus prestigieuses celles qui traditionnellement sont rattachées aux rôles sexuels féminins (ex.: soins esthétiques, alimentation, commerce et secrétariat, services de la santé ...). Les garçons ont tendance à choisir comme disciplines plus prestigieuses celles qui traditionnellement sont rattachées aux rôles sexuels masculins (ex.: équipement motorisé, agrotechnique, meuble et construction, électrotechnique ...).

2.4 <u>La population étudiante des répondants</u>

L'échantillon d'étudiants des différents secteurs (général, professionnel long, professionnel court) provenait d'une même polyvalente de la C.E.C.M. et a été constitué sur une base volontaire, c'est-à-dire dépendant de la bonne volonté des maîtres et des étudiants. Plus concrètement, les professeurs volontaires administraient les questionnaires dans leurs classes.

Parmi les 318 étudiants du secondaire III ou IV, qui ont répondu aux questionnaires, 148 (46,5%) provenaient du secteur général, 71 (22%) du professionnel long et 99 (31,6%) du professionnel court. Etant donné que les pourcentages par secteur, en regard de la population réelle de la polyvalente étaient respectivement de 56%, 13% et 30%, les étudiants du professionnel long se trouvaient donc sur-représentés dans l'échantillon et ceux du général, sous-représentés.

Le tableau 1A présente un résumé de la répartition des étudiants de l'échantillon selon le sexe, le secteur et l'âge.*

---

* Le tableau 1 présenté à l'annexe II donne une information plus complète sur les caractéristiques de l'échantillon.

TABLEAU 1A Principales caractéristiques des sujets de l'étude

SECTEUR	GARCON	AGE MOYEN	FILLE	AGE MOYEN	G ET F	AGE MOYEN
Général	83	15,4	65	15,1	148	15,3
Profes. long	35	16,2	36	15,6	71	15,9
Profes. court	29	16,3	70	16,5	99	16,4
TOTAUX	147	15,8	171	15,8	318	15,8

L'âge moyen des étudiants d'un secteur à l'autre ou d'un sexe à l'autre est significativement différent. Toutefois, une étude des corrélations a révélé qu'il n'y a pas de relation consistante entre l'âge et le prestige ainsi qu'entre l'âge et les différentes mesures du TSCS, et cela, quel que soit le sexe ou le secteur considéré. Les différences observées sont dues soit au secteur d'étude soit au sexe de l'étudiant.

2.5 Les techniques utilisées dans l'analyse des résultats*

Pour vérifier les hypothèses de la recherche, la performance des sujets a été mesurée en fonction de deux ensembles de variables dépendantes: d'une part, les scores obtenus aux différentes échelles mesurées par le TSCS et, d'autre part, le prestige attribué aux différentes disciplines de l'enseignement secondaire. Dans le cas de chaque variable dépendante, l'analyse a été effectuée en fonction d'un schéma à deux facteurs de classification à effets fixes, le premier facteur (le secteur d'enseignement) comportant trois niveaux et le second (le sexe des élèves), deux niveaux. Dans les deux cas, les unités échantillonnales (les sujets) appartenant à un niveau donné sont considérées comme ayant été sélectionnées indépendamment de celles appartenant à un autre niveau du même facteur.

Pour vérifier la présence de différences statistiquement significatives entre les moyennes des groupes et sous-groupes définis par le schéma expérimental, nous avons eu recours à un modèle factoriel 3x2 d'analyse de la variance à effets fixes pour échantillons à effectifs inégaux. On peut retrou-

* La section 2.5 a été rédigée par Louis Kelly.

ver un exposé détaillé de ce modèle dans le volume de Glass et Stanley (1970, pp. 400-445) ou dans celui de Winer (1962, pp. 228-244).

Pour appliquer ce modèle, il faut d'abord s'assurer, pour chacune des variables indépendantes, que la variance des résultats soit homogène (c'est-à-dire, égale) parmi les groupes et sous-groupes. Deux statistiques ont été utilisés pour tester l'égalité des variances. Dans les cas où les variances composées proviennent de groupes à effectifs sensiblement égaux, nous avons eu recours au Fmax de Hartley (voir Winer, 1962, pp. 93-99), dont les degrés de liberté sont déterminés par le nombre de sous-groupes impliqués dans la comparaison (6, 3 ou 2, selon que le test est effectué globalement ou à chacun des niveaux du schéma expérimental) et par les effectifs du plus petit des deux sous-groupes dont on compare les variances. Dans les cas où l'une des deux variances provient d'un sous-groupe de taille relativement faible (ceux du professionnel long), le statistique C de Cochran (voir Winer, 1962, p. 94) a été utilisé car le Fmax pouvait s'avérer un test trop conservateur dans les circonstances étant donné que plus le nombre de degrés de liberté est faible, plus la valeur critique de ce statistique (valeur en deçà de laquelle l'hypothèse de l'égalité des variances est conservée) a une valeur numériquement élevée. Pour plus de sûreté, il a été décidé, dans le cas du statistique C, que les degrés de liberté seraient déterminés, d'une part par le nombre de sous-groupes impliqués dans la comparaison et, d'autre part, par le nombre de sujets appartenant au sous-groupe dont la taille est <u>la plus grande</u>. Les variances ont été jugées hétérogènes (inégales) toutes les fois où la probabilité associée à la valeur obtenue pour l'un des deux statistiques s'est avérée inférieure à 0,05. Cette façon de procéder n'est peut-être pas tout-à-fait classique mais elle a permis de disposer des cas où l'homogénéité des variances pouvait s'avérer douteuse.

L'analyse de la variance elle-même a pour but de vérifier si les deux facteurs de classification (le secteur d'enseignement et le sexe) ont un effet statistiquement significatif sur les moyennes des scores obtenus par les élèves aux différentes variables indépendantes. Dans le cas présent, le statistique <u>F secteur</u> permet de constater s'il existe <u>au moins une</u> différence significative entre les moyennes d'élèves appartenant à des secteurs d'enseignement différents, indépendamment du sexe. Le statistique <u>F sexe</u> permet de vérifier s'il y a une différence significative entre la moyenne des garçons et celle des filles indépendamment du secteur d'enseignement. Enfin, le statistique <u>F interaction</u>

permet de vérifier si le secteur d'enseignement a, sur les moyennes des garçons, un effet significativement différent de celui qu'il a sur les moyennes des filles, ou si le sexe des élèves a, sur les élèves d'un secteur donné, un effet significativement différent de celui qu'il a dans au moins un autre secteur d'enseignement. Les effets des deux facteurs de classification et de leur interaction ont été jugés statistiquement significatifs toutes les fois où la probabilité associée aux statistiques correspondants s'est avérée inférieure à 0,05. De plus, dans tous les cas où l'effet de l'interaction des deux facteurs s'est avéré significatif, il a été le seul effet à être retenu pour fins d'interprétation et de conclusions: en effet, le fait d'observer en même temps un effet significatif attribuable à un des facteurs pris individuellement (ou aux deux facteurs pris indépendamment) constitue purement et simplement dans un tel cas un artefact propre au modèle statistique utilisé.

Lorsque l'effet du sexe est significatif, sans qu'il y ait interaction entre cet effet et celui du secteur d'enseignement, on peut conclure que la moyenne des garçons est différente de celle des filles, indépendamment du secteur d'enseignement. Lorsque l'effet du secteur est significatif sans qu'il y ait d'interaction entre cet effet et celui du sexe, il est nécessaire d'effectuer des tests de comparaisons multiples pour savoir quel est le secteur dont la moyenne est significativement différente de celles des deux autres ou si les trois moyennes sont significativement différentes les unes des autres. La méthode de comparaisons multiples de Scheffé a été utilisée ici à cause de l'inégalité des effectifs des sous-groupes. Cependant, au lieu de procéder par intervalles de confiance (tel qu'exposé dans Glass et Stanley, 1970, pp. 443-445), nous avons choisi de convertir la procédure sous la forme plus familière d'un test statistique. Ainsi, le statistique F_{Ai-Aj}, qui se distribue comme la variable aléatoire F avec 2 et N-6 degrés de liberté, a servi à tester les différences entre les moyennes observées chez les élèves provenant de deux secteurs d'enseignement différents indépendamment du sexe des élèves. Le statistique $F_{ABik-ABjk}$, qui a la même distribution d'échantillonnage, a servi à tester les différences entre les moyennes de deux sous-groupes de même sexe mais provenant de secteurs d'enseignement différents. Enfin, le statistique $F_{ABij-ABik}$, qui se distribue comme la variable aléatoire F avec 1 et N-6 degrés de liberté, a servi à tester les différences entre la moyenne des garçons et celle des filles appartenant au même secteur d'enseignement (les formules de ces trois statistiques figurent à l'annexe 1).

Le premier de ces trois statistiques a été utilisé lorsque l'effet du secteur d'enseignement était significatif et lorsqu'il n'avait pas d'interaction significative entre ce facteur et le sexe des élèves. Les deux autres statistiques ont été employés lorsque l'effet de l'interaction entre les deux facteurs de classification était significatif.

En corrollaire aux hypothèses de la recherche, nous avons également voulu déterminer si les élèves, en ce qui a trait au concept de soi, peuvent être considérés comme provenant d'une population dont les caractéristiques (moyennes et variances) sont différentes de celle ayant servi à l'élaboration des normes de Toulouse (1971, pp. 35-37). Le statistique Z (voir Winer, 1962, pp. 14-20) a servi à tester les hypothèses statistiques sur les moyennes, alors que celles ayant trait aux variances ont été testées à l'aide du statistique chi-carré (voir Glass et Stanley, 1970, pp. 301-303).

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS A L'AIDE DU TSCS

Ce chapitre se divise en trois grandes parties. La première traite des résultats observés chez l'ensemble des étudiants; les deuxième et troisième parties réservent une attention plus particulière aux résultats obtenus chez les garçons et les filles respectivement.

Dans la première partie, les résultats observés chez l'ensemble des étudiants à l'aide du TSCS sont regroupés sous trois titres principaux:

- l'estime de soi;
- la consistance des perceptions de soi;
- la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser.

Les résultats relatifs à l'estime de soi comprennent: le résultat global d'estime de soi, les résultats ayant trait aux schèmes de référence internes, les résultats ayant trait aux schèmes de référence externes et le score de distribution des réponses. Les résultats relatifs à la consistance des perceptions de soi comprennent: le score de critique de soi, le score de conflit total et les scores de variabilité. Les résultats reliés à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser comprennent: le rapport vrai/faux et le score de conflit net.

En ce qui concerne les résultats relatifs à l'estime de soi, il a été nécessaire, à cause de la nature même des données obtenues, de traiter ceux observés chez les garçons séparément de ceux observés chez les filles. C'est pourquoi, ces résultats ne sont exposés que globalement dans la première partie, mais ils seront analysés plus en profondeur dans la deuxième et la troisième.

Tout au long de la présentation et de l'analyse des résultats, des comparaisons seront faites avec les normes obtenues par Toulouse (1971) auprès de sa population adulte. Ceci permettra de vérifier la validité de nos résultats. En outre, la comparaison d'une population adulte à une population d'adolescents offre un intérêt certain dans la mesure où elle met en relief les différences et les ressemblances entre ces deux groupes distincts dans notre société.

A plusieurs reprises, dans notre étude, nous ferons référence à des tableaux. Ces derniers ont été placés en annexe au document afin de ne pas interrompre trop fréquemment la lecture du texte.

3.1 Les résultats chez l'ensemble des étudiants

Cette section traitera des résultats observés chez l'ensemble des 318 étudiants ayant participé à l'expérimentation. Seront présentés et analysés, dans l'ordre, les résultats relatifs à l'estime de soi, ceux relatifs à la consistance des perceptions de soi et enfin, ceux dénotant la tendance des répondants à se survaloriser ou à se dévaloriser.

3.1.1 Les résultats relatifs à l'estime de soi

A l'instar de Toulouse (1971, pp. 11-14, 32-33), le score global d'estime de soi, les scores de concept de soi par rapport à des schèmes de référence internes et externes, de même que le score de distribution des réponses, seront interprétés dans la présente analyse comme des mesures de l'estime de soi des répondants.

A. Le résultat global d'estime de soi

La variance du résultat global d'estime de soi est homogène parmi les six (6) sous-groupes définis par le schème expérimental (C=0,2313; dl=6;82). Elle n'est pas différente de celle de la population d'adultes utilisée par Toulouse (χ^2=330,76; dl=317).

Cependant, les étudiants ont en moyenne un résultat global d'estime de soi moins positif que celui des adultes (Z=-8,976; p<0,001). Toutefois, comme on peut le voir dans le tableau 2, cette différence ne se retrouve pas dans toutes les catégories d'étudiants.

B. L'estime de soi selon les trois schèmes de référence internes du TSCS

Le résultat global d'estime de soi est la somme des scores d'identité de soi, de satisfaction de soi et de perception des comportements du soi.

Voyons comment les données précédentes se répartissent parmi ces trois schèmes de référence internes (voir tableau 3).

a. Identité de soi:

L'identité de soi se définit par l'image que la personne se fait d'elle-même. La variance des scores d'identité de soi des étudiants demeure homogène parmi les six (6) sous-groupes (Fmax=1,46; dl=6;64) et ne diffère pas de celle des normes (χ^2=362,97; dl=317).

Cependant, l'identité de soi des étudiants est, dans l'ensemble, moins positive que celle des adultes (Z=-4,926; p<0,01). Toutefois, cette différence n'est pas significative pour tous les sous-groupes d'étudiants.

b. Satisfaction de soi:

La satisfaction de soi désigne le degré d'acceptation de soi. La variance des scores de satisfaction de soi des étudiants demeure homogène parmi les six (6) sous-groupes d'étudiants (C=0,1943; dl=6;82) et ne diffère pas de celle des normes (χ^2=291,77; dl=317).

Cependant, la satisfaction de soi des étudiants est, dans l'ensemble, moins élevée que celle des adultes (Z=7,928; p<0,01). Deux sous-groupes d'étudiants font toutefois exception à cette règle.

c. Perception des comportements:

Le soi comportemental désigne la façon dont l'individu se conduit. La variance du score de perception des comportements, chez l'ensemble des étudiants, ne diffère pas de celle observée chez les adultes (χ^2=365,81; dl=317). Cependant, comparativement aux adultes, les filles ont une variance plus élevée et les garçons du professionnel long, une variance plus faible.

Incidemment, notons que la variance de ce score n'est pas homogène parmi le les six (6) sous-groupes (Fmax=2,51; dl=6;34; p<0,01). En effet, la distribution des scores de perception des comportements est relativement plus compacte chez les garçons du professionnel long que dans les autres sous-groupes.

La perception des comportements est moins positive chez les étudiants dans l'ensemble, que chez les adultes ($Z=-10,863$; $p<0,01$) et cette différence se retrouve partout, sauf chez les filles du professionnel court.

· En résumé, quel que soit le schème de référence interne par rapport aux adultes, les étudiants, dans l'ensemble, ont une estime et une identité de soi moins positives; ils sont moins satisfaits d'eux-mêmes et ont une perception moins favorable de leurs propres comportements.

C. L'estime de soi selon les cinq schèmes de référence externes du TSCS

Le résultat global de l'estime de soi est aussi représenté par la somme des scores de soi physique, soi personnel, soi moral, soi familial et soi social. Voyons comment l'estime de soi se comporte dans le cadre de chacun de ces schèmes de référence (voir tableau 4).

a. Soi physique:

Le soi physique désigne la façon dont la personne se perçoit sur le plan physique. La variance des scores de soi physique des étudiants est homogène parmi les six sous-groupes ($Fmax=1,82$; $dl=6;69$) et ne diffère pas, dans l'ensemble, de celle des scores des adultes ($\chi^2=359,5$; $dl=317$). Cependant, chez les étudiants du professionnel court, surtout s'il s'agit des filles, la variance est plus élevée que celle des normes.

Dans l'ensemble, il n'y a pas de différence entre le score moyen des étudiants et celui des adultes ($Z=-0,860$). Cependant, les garçons du professionnel long et les filles du professionnel court ont un score moyen moins élevé que les normes et, par là, font exception à la règle.

b. Soi personnel:

Le soi personnel indique comment l'individu s'évalue en tant que personne lorsqu'il est face à lui-même. La variance des scores de soi personnel est homogène parmi les six sous-groupes ($C=0,2091$; $dl=6;82$) et ne diffère pas de celle des normes ($\chi^2=284,5$; $dl=317$) dans tous les sous-groupes comme dans l'ensemble.

Cependant, le score moyen des étudiants est moins positif que celui des adultes ($Z=-9,775$; $p<0,01$). Seules les filles des secteurs académique et professionnel long ne diffèrent pas des adultes sur ce point.

c. Soi moral:

Le soi moral-éthique indique comment le sujet se considère sur le plan moral. La variance des scores de soi moral est homogène parmi les six sous-groupes ($C=0,1980$; $dl=6;82$) et ne diffère pas de celle des normes ($\chi^2=291,9$; $dl=317$).

Cependant, le score moyen des étudiants est moins positif que celui des adultes ($Z=-9,479$; $p<0,01$) et ce, pour tous les sous-groupes.

d. Soi familial:

Le soi familial résulte des perceptions qu'a la personne d'elle-même, face à son environnement immédiat ou familial. La variance des scores de soi familial, chez l'ensemble des étudiants, s'avère homogène parmi les six sous-groupes ($C=0,2355$; $dl=6;82$) et ne diffère pas de celle des normes ($\chi^2=289,0$; $dl=317$).

Cependant, le score moyen de l'ensemble des étudiants est moins positif que celui des adultes ($Z=-7,606$; $p<0,01$) et ce phénomène se reproduit dans trois des six sous-groupes de l'expérience.

e. Soi social:

Le soi social résulte du sentiment de compétence et de valeur de la personne à l'intérieur des situations sociales. La variance des scores de soi est plus élevée, chez l'ensemble des étudiants, que chez les adultes ($\chi^2=379,3$; $dl=317$; $p<0,05$). Pourtant, aucun sous-groupe n'est différent des adultes sur ce point et la variance des scores des élèves demeure homogène parmi les six sous-groupes ($C=0,2122$; $dl=6;82$). Cette variance plus élevée semble attribuable aux différences entre les moyennes des sous-groupes chez les filles.

Le score moyen de l'ensemble des étudiants est, ici également, moins positif que celui des adultes ($Z=-7,381$; $p<0,01$). Cette différence n'apparaît pas cependant chez les étudiants du secteur académique et chez les filles du professionnel long.

. <u>En somme</u>, le score d'estime de soi de l'ensemble des étudiants s'avère moins positif que celui des adultes, qu'il s'agisse du point de vue personnel, moral, familial ou social, la seule exception résidant dans le domaine du soi physique (perception de son corps, de sa santé, de son apparence et de ses performances physiques) où le score moyen apparaît équivalent à celui des adultes.

D. <u>Le score de distribution des réponses du TSCS</u> (score D)

Toulouse (1971, p. 11) interprète le score D comme une mesure du degré de certitude du répondant à l'égard de ses perceptions de lui-même et considère ce score comme substantiellement relié aux échelles précédentes (p.34) Voyons ce qu'il en est de ce score D dans notre échantillon (voir tableau 5).

La variance des scores D est plus élevée que celle des normes chez l'ensemble des étudiants ($\chi^2=381,4$; $p<0,05$). Ce phénomène est particulièrement visible chez les filles du secteur académique et chez les garçons des deux secteurs professionnels, les trois autres sous-groupes ne diffèrent pas des normes à cet égard. D'ailleurs la variance n'est pas homogène parmi les six sous-groupes de l'échantillon ($F_{max}=2,13$; $dl=6;35$; $p<0,05$).

Par contre, la moyenne des scores D, pour l'ensemble des étudiants, est inférieure à celle des normes ($Z=-9,519$; $p<0,01$). Ils seraient donc moins certains de leurs perceptions d'eux-mêmes que ne le sont les adultes.

De plus, il est important de mentionner que, d'après les résultats de l'analyse de la variance, il n'y a pas de différence entre les six catégories d'étudiants quant à la moyenne des scores D. Par contre, il convient de noter que la variance des scores D est plus élevée chez les garçons des professionnels long et court que dans les autres catégories d'étudiants, ce qui indique, dans ces deux secteurs, une présence relativement importante d'individus se situant aux points extrêmes de la distribution,

c'est-à-dire d'étudiants plus certains et d'étudiants moins certains de leurs réponses que les autres.

E. Sommaire de l'analyse des résultats relatifs à l'estime de soi

Les résultats présentés jusqu'à maintenant montrent donc, qu'en général, l'estime de soi est moins positive chez les étudiants que chez les adultes, exception faite du domaine des perceptions du soi physique. Cette différence se manifeste aux niveaux de l'identité que l'individu s'attribue, du degré de satisfaction qu'il a de lui-même et également des jugements qu'il porte sur ses propres comportements. Par ailleurs, les étudiants dans l'ensemble, sont moins certains que les adultes de leurs perceptions d'eux-mêmes et, à cet égard, les scores, particulièrement chez les garçons des deux secteurs professionnels, varient dans une plus large mesure que chez ces derniers.

Il existe des différences entre les moyennes des sous-groupes d'étudiants quant aux scores d'estime de soi. Cependant, comme les secteurs d'enseignement présentent là-dessus des effets différents selon le sexe des étudiants, il est préférable que ces effets soient examinés séparément chez les garçons et chez les filles, ce qui sera fait un peu plus loin.

3.1.2 Les résultats relatifs à la consistance des perceptions de soi

D'après les recherches mentionnées ou effectuées par Toulouse (1971, pp. 11-14, 32-33), certains scores du TSCS peuvent être considérés comme des mesures reliées au degré de consistance des perceptions de soi des répondants: il s'agit des scores de critique de soi, de conflit total et de variabilité.

A. Le score de critique de soi (voir tableau 6)

La variance des scores de critique de soi des étudiants demeure homogène parmi les six sous-groupes définis par le schème expérimental (Fmax=1,55; dl=6;69). Cette variance est plus élevée que celle constatée dans la population d'adultes ayant servi à l'élaboration des normes de Toulouse (χ^2= 405,3; dl=318; p<0,01); mais cette différence est surtout attribuable à

la variance des scores observée chez les filles du professionnel court (χ^2=96,3; dl=69; p<0,05). Dans les autres sous-groupes, la variance des scores n'est pas significativement différente de celle des adultes.

D'un autre côté, le score de critique de soi est plus élevé, en moyenne, chez l'ensemble des étudiants que chez les adultes (Z=5,808; p<0,01). Cette différence est significative chez les étudiants du professionnel court et du secteur académique. La variance des scores de critique de soi est homogène parmi les six sous-groupes (Fmax=1,55; dl=6;69). L'analyse de la variance montre que, s'il n'y a pas de différence entre garçons et filles (F=0,212; dl=1,312) il y en a, par contre, au niveau des secteurs d'enseignement (F=9,693; dl=2,312; p<0,001). En effet, la moyenne des scores des étudiants du professionnel court est plus élevée que chez ceux du professionnel long (F=4,399; dl=2,311; p<0,05) et du secteur académique (F=5,426; dl=2,311; p<0,01).

Ces résultats indiquent que les étudiants, surtout ceux du professionnel court, sont un peu moins défensifs que les adultes et, en ce sens, leurs réponses ne devraient pas être plus affectées par la désirabilité sociale que ne le sont celles des adultes. Au contraire, elles peuvent être considérées comme étant plus franches, particulièrement chez les étudiants du professionnel court.

B. <u>Le score de conflit total</u> (voir tableau 7)

Le score de conflit total est une mesure de la cohérence entre les réponses données par un individu aux items positifs et négatifs du TSCS. La variance des scores de l'ensemble des étudiants n'est pas homogène (Fmax=2,21; dl=6;82; p<0,05), mais cela est dû au fait que les garçons du secteur académique ont une distribution moins étendue que celle des garçons des autres secteurs d'enseignement. Ailleurs, il n'y a pas de différence significative entre les variances des sous-groupes. Cependant, celles-ci, dans l'ensemble, exception faite pour les garçons du secteur académique, sont supérieures à celle des adultes (χ^2=620,21; dl=317; p<0,01). La moyenne de l'ensemble des étudiants, de même que celle des six sous-groupes, est plus élevée que celle des normes (Z=11,24; p<0,01). Ces résultats indiquent qu'il y a plus de conflits, de confusions ou de contradic-

tions dans le concept de soi des étudiants que dans celui des adultes et que ce trait est assez caractéristique de la population d'étudiants utilisée.

En ce qui concerne les diverses catégories d'étudiants, l'analyse de la variance montre qu'il n'y a pas de différence entre garçons et filles ($F=0,496$; $dl=1,312$) mais que, par contre, il en existe entre les secteurs d'enseignement ($F=7,703$; $dl=2,312$; $p<0,001$). En effet, le score moyen de conflit total est plus élevé chez les étudiants du professionnel court que chez ceux du secteur académique ($F=6,667$; $dl=2,312$; $p<0,01$); la moyenne des étudiants du professionnel long se situe entre celles des étudiants des deux autres secteurs et n'est pas significativement différente de l'un ou de l'autre secteur. Il semble donc que, plus les étudiants sont orientés vers le professionnel et plus le terme de leur scolarité est court, plus leur concept de soi tend à comporter des éléments contradictoires, des conflits et des confusions.

C. Les scores de variabilité

Les scores de variabilité sont des mesures du degré de divergence entre les divers secteurs de perception de soi couverts par le TSCS.

a. La variabilité totale (voir tableau 8)

Ce score reflète les divergences observées au niveau de l'ensemble de l'instrument. La variance de ce score, chez l'ensemble des étudiants, n'est pas différente de celle des adultes ($\chi^2=362,5$; $dl=317$). Seuls les garçons du professionnel long ont une variance relativement plus élevée, supérieure à celle des filles du même secteur ($Fmax=2,50$; $dl=6;35$; $p<0,01$), mais pas différente de celle des autres groupes de garçons.

L'analyse de la variance indique une différence entre les moyennes au niveau des secteurs d'enseignement ($F=4,202$; $dl=2,312$; $p<0,05$); mais cette indication n'est pas confirmée par le test de comparaisons multiples de Scheffé. Il n'y a donc pas vraiment de différence entre les moyennes des sous-groupes. Par contre, le score de variabilité totale des étudiants est, dans l'ensemble, plus élevé que celui des adultes ($Z=7,63$;

$p<0,01$). Seuls les garçons du professionnel long ne se distinguent pas significativement de ces derniers sur ce plan, ce qui peut être dû à la variance élevée des scores observés dans cette catégorie d'étudiants et à la taille relativement restreinte des effectifs de ce sous-échantillon.

Il apparaît donc que les étudiants ont tendance à avoir des perceptions de soi un peu plus divergentes que celles des adultes. On ne relève pas vraiment, sur ce point, de différence entre les diverses catégories d'étudiants.

b. La variabilité des lignes (voir tableau 9)

La variabilité des lignes mesure les divergences existant entre plusieurs aspects à l'intérieur des schèmes de référence internes. Ici, la variance des scores des étudiants n'est pas différente de celle des adultes ($\chi^2=305,7$; dl=317). Par contre, elle n'est pas partout homogène, les variances des garçons des professionnels long et court ayant tendance à être plus élevées que celles des autres catégories d'étudiants (Fmax=2,46; dl=6;34; $p<0,01$).

L'analyse de la variance révèle des différences entre les secteurs d'enseignement ($F=7,405$; dl=2,312; $p<0,001$). En effet, le score moyen de variabilité des lignes est plus élevé chez les étudiants du professionnel court qu'ailleurs. D'ailleurs, seuls ceux-ci ont un score moyen supérieur à celui des adultes ($Z=5,20$; $p<0,01$).

Il apparaît ainsi que les étudiants du professionnel court ont, à l'intérieur de leurs schèmes de référence internes, des perceptions de soi moins cohérentes, plus séparées et plus compartimentées selon les différents secteurs de préoccupations prévus dans le TSCS (physique, personnel, moral, etc.). En d'autres mots, ils parviennent moins que les autres à mettre au même diapaison tous ces domaines de vie.

c. La variabilité des colonnes (voir tableau 10)

La variabilité des colonnes mesure les divergences observées entre les différents aspects de perception de soi (identité, satisfaction, comportements) à l'intérieur de chacun des schèmes de référence externes.

La variance de ce score est homogène parmi les six sous-groupes d'étudiants (C=0,2148; dl=6;82) et ne diffère nulle part de celle des adultes.

Par contre, la moyenne de ce score, chez l'ensemble des étudiants, est supérieure à celle relevée chez les adultes (Z=8,05; p<0,01). L'analyse de la variance montre que ce score est plus élevé, en moyenne, chez les filles que chez les garçons (F=5,102; dl=1,132; p<0,05); cependant, aucune différence n'est constatée entre les secteurs d'enseignement (F=1,401; dl=2,312).

Il apparaît donc que, quel que soit le secteur d'enseignement considéré, on trouve plus de divergences entre les divers types de perceptions de soi chez les étudiants que chez les adultes et chez les filles que chez les garçons. Ces derniers parviennent à maintenir un meilleur degré de consistance entre la perception de leur identité, leur satisfaction d'eux-mêmes et la perception de leurs comportements dans les cinq schèmes de référence externes. Les adultes, pour leur part, y réussissent mieux que les élèves.

D. Sommaire de l'analyse des scores reliés à la consistance des perceptions de soi

Il est possible de dégager plusieurs constatations des analyses précédentes. Pour commencer, les réponses des étudiants ne devraient pas avoir été indûment affectées ou influencées par la désirabilité sociale. Elles peuvent aussi être considérées comme plus franches, sinon plus sincères, que celles des adultes.

Les étudiants, dans l'ensemble, se distinguent des adultes par un plus grand nombre de perceptions contradictoires à l'intérieur des mêmes secteurs de perception de soi (conflit total entre items positifs et items négatifs). On observe également chez eux plus de divergences entre la perception de leur identité, leur satisfaction d'eux-mêmes et la perception de leurs comportements.

La seule différence observée entre garçons et filles a trait à ces divergences entre les schèmes de référence internes: elles sont, en moyenne, plus prononcées chez les filles que chez les garçons.

Au sujet de l'effet du secteur d'enseignement, on a pu constater que les étudiants du professionnel court se distinguent de ceux des deux autres secteurs, en ce sens qu'ils ont moins tendance à ne présenter d'eux qu'une image favorable et que leurs perceptions de soi varient davantage d'un domaine de vie (physique, personnel, moral, familial, social) à l'autre. Il apparaît également que, plus on passe du secteur académique au professionnel long, puis au professionnel court, plus les étudiants ont tendance à réagir différemment aux items positifs par rapport aux items négatifs portant sur les mêmes sujets. Selon Toulouse (1971, p. 12), un score de conflit total élevé dénote une plus grande incidence de gens présentant des difficultés psychologiques. Ceux-ci seraient donc relativement plus nombreux chez les étudiants du professionnel court que chez ceux du secteur académique.

3.1.3 Les scores reliés à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser

Deux scores du TSCS peuvent, selon Toulouse (1971, pp. 14-15) être considérés comme des mesures reliées à la tendance de la personne à se survaloriser ou à se dévaloriser: le rapport vrai/faux et le score de conflit net.

A. Le rapport vrai/faux (voir tableau 11)

Le rapport vrai/faux indique la tendance de l'individu à accepter ou à rejeter les items, que ceux-ci soient positifs ou négatifs.

La variance des scores de l'ensemble des étudiants est supérieure à celle des adultes (χ^2=959,91; dl=317; p<0,01) et n'est pas homogène parmi les six sous-groupes d'étudiants. En effet, elle est plus élevée qu'ailleurs chez les garçons du professionnel long et les filles du professionnel court.

Les moyennes des scores sont également plus élevées chez les étudiants que chez les adultes (Z=20,364; p<0,001), ce qui veut dire, selon Toulouse (p. 14) que les étudiants ont plus tendance que les adultes à se décrire en se centrant sur ce qu'ils sont et éprouvent plus de difficulté à rejeter les items qu'ils considèrent comme non-descriptifs d'eux-mêmes.

L'analyse de la variance révèle des différences entre les moyennes des sous-groupes d'étudiants. En effet, les filles, plus encore que les garçons, ont tendance à se centrer sur elles-mêmes ($F=6,016$; $dl=1,312$; $p<0,05$). En outre, des différences apparaissent entre les secteurs d'enseignement ($F=4,314$; $dl=2,312$; $p<0,05$): plus on va du secteur académique au professionnel court, plus les étudiants accusent la tendance précitée.

B. Le score de conflit net (voir tableau 12)

Le conflit net est la somme algébrique des résultats relatifs aux items positifs et négatifs. Plus ce score est élevé, plus la personne tend à surestimer ses attributs positifs; plus il est faible, plus elle tend à nier ses attributs négatifs en faveur de ses attributs positifs.

La variance des scores des étudiants est ici, dans l'ensemble, plus élevée que celle des scores des adultes ($\chi^2=531,0$; $dl=317$; $p<0,01$). Seules les filles du secteur académique ne diffèrent pas de ces derniers sur ce point. On trouve donc chez les élèves, dans la façon de répondre au TSCS, une plus grande diversité que chez les adultes. La variance demeure homogène parmi les six sous-groupes d'étudiants ($F_{max}=2,10$; $dl=6,64$).

Pour l'ensemble des étudiants comme pour chacun des sous-groupes, la moyenne des scores de conflit net est positive et significativement différente de celle des adultes ($Z=19,59$; $p<0,01$), laquelle est légèrement négative, quoique ne s'écartant pas beaucoup du zéro.

Il apparaît donc que les étudiants, en répondant au questionnaire, ont plus tendance que les adultes à surestimer leurs attributs positifs. En effet, si l'on examine les fréquences des réponses au TSCS, on constate que, dans l'ensemble, comparativement aux adultes, les étudiants répondent plus souvent par des 5 ("complètement vrai")($Z=9,825$; $p<0,01$) et moins souvent par des 4 ("surtout vrai") ($Z=7,087$; $p<0,01$). Par ailleurs, et c'est ce qui semble se produire dans une plus large mesure, ils ont moins tendance que les adultes à nier leurs attributs négatifs, répondant moins souvent par des 2 ("surtout faux") ($Z=-11,399$; $p<0,01$) et plus souvent par des 3 ("partiellement vrai et partiellement faux") ($Z=7,001$; $p<0,01$).

L'analyse de la variance montre qu'il y a des différences entre les moyennes des six catégories d'étudiants et que ces différences sont attribuables au sexe (F=7,643; dl=1,312; p<0,01) et au secteur d'enseignement (F=4,756; dl=2,312; p<0,01). Il s'avère, en effet, que le phénomène décrit ci-dessus se manifeste plus fortement chez les filles que chez les garçons, et plus souvent chez les étudiants du professionnel court que chez ceux du secteur académique (F=3,960; dl=2,312; p< 0,05); la moyenne des étudiants du professionnel long se situe entre celles des deux autres groupes sans en être significativement différente.

C. Sommaire de l'analyse des scores reliés à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser

L'analyse qui précède indique que les étudiants, comparativement aux adultes, ont davantage tendance à se décrire en se centrant sur ce qu'ils sont et à surestimer leurs attributs positifs. Plus que les adultes, ils révèlent donc une certaine tendance à se survaloriser ou, plus précisément, à valoriser leurs bons côtés, si l'on se fie aux nombres moyens de 4 et 5 observés dans les deux populations.

En outre, et c'est là un phénomène qui s'affirme aussi fortement, sinon plus, les étudiants ont moins tendance que les adultes à rejeter les énoncés qu'ils jugent non-descriptifs d'eux-mêmes ainsi que ceux qui leur sont défavorables (énoncés négatifs): au lieu d'en effectuer un rejet pur et simple à l'instar de l'adulte, l'étudiant les qualifiera de "partiellement vrais et partiellement faux".

En d'autres mots, les étudiants observeraient une attitude moins défensive que les adultes à l'égard de ces éconcés, concédant plus facilement qu'ils ont des défauts tout en se montrant par ailleurs plus affirmatifs en ce qui concerne leurs qualités.

3.2 Les résultats chez les garçons

Etant donné qu'en ce qui concerne le résultat global d'estime de soi comme les résultats par rapport aux schèmes de référence internes et externes, l'appartenance à un secteur d'enseignement donné ne détermine pas le même effet chez les garçons et chez les filles, il apparaît préférable que les résultats obtenus dans ces deux groupes soient examinés séparément.

A. Le résultat global d'estime de soi (voir tableau 2)

La variance des scores des garçons n'est pas différente de celle des adultes (χ^2=330,8; dl=146). Cependant, les garçons ont, en moyenne, un score moins positif (Z=-6,997; p<0,01). Ces deux constatations demeurent vraies, quel que soit le secteur d'enseignement considéré.

Les comparaisons multiples consécutives à l'analyse de la variance montrent qu'il n'y a pas de divergence entre les moyennes des garçons provenant de secteurs d'enseignement différents.

B. Les résultats d'estime de soi par rapport aux schèmes de référence internes (voir tableaux 3 et 13)

a. Identité de soi:

Les comparaisons multiples consécutives à l'analyse de la variance ne révèlent pas de différence entre les moyennes des garçons appartenant à des secteurs différents. Cependant, il existe chez les garçons du secteur académique une tendance (non statistiquement significative) à réaliser des scores plus positifs. En effet, aucune différence significative n'apparaît entre le score moyen de ces derniers et celui des adultes. Par contre, la moyenne des scores des étudiants des professionnels long et court est significativement moins positive que celle des adultes; la variance des garçons ne diffère pas cependant de celle des adultes (χ^2=159,9; dl=146).

b. Satisfaction de soi:

Ici également, pas de différence entre la variance des garçons et celle des adultes (χ^2=118,5; dl=146) et ce, quel que soit le secteur considéré.

Pas de différence significative non plus entre les moyennes des garçons appartenant à des secteurs différents. Les garçons, dans l'ensemble, ont un score moins positif que celui des adultes ($Z=-3,952$; $p<0,01$) et il en va de même dans chacun des secteurs d'enseignement.

c. Perception des comportements:

Ici, non plus, pas de différence entre les moyennes des scores des garçons appartenant à des secteurs d'enseignement différents. Dans l'ensemble, la moyenne des scores des garçons est moins positive que celle des adultes ($Z=-7,963$; $p<0,01$) et la chose demeure vraie à l'intérieur de chacun des trois secteurs d'enseignement. Nulle part, la variance des garçons ne diffère de celle des adultes ($\chi^2=147,2$; $dl=146$).

. En somme, que ce soit au niveau de l'identité qu'ils s'attribuent, de la satisfaction qu'ils éprouvent à l'égard d'eux-mêmes ou au niveau de leurs comportements tels qu'ils les perçoivent, rien n'indique à coup sûr que, chez les garçons, l'appartenance à un secteur d'enseignement donné soit associée à une estime de soi plus ou moins élevée que dans les autres secteurs. De plus, quel que soit le schème de référence interne et le secteur d'enseignement, l'estime de soi des garçons demeure moins positive que celle des adultes, la seule exception résidant dans l'identité de soi des garçons du secteur académique.

Un point a été laissé de côté jusqu'à maintenant: le profil des scores des étudiants par rapport aux divers schèmes de référence. Ainsi, on peut constater, à partir des données de Toulouse (1971, pp. 35-37), que, chez les adultes, le score d'identité de soi est plus positif que ceux des deux autres schèmes de référence internes, alors que le score de satisfaction de soi apparaît moins positif que le score de perception des comportements.

A cet égard, le profil des garçons du professionnel court est semblable à celui des adultes. Chez les garçons des autres secteurs, il n'y a pas de différence entre la moyenne des scores de satisfaction de soi et celle de perception des comportements. C'est là la seule divergence observée par rapport au profil-type des adultes, ce qui peut vouloir dire que ces étudiants seraient relativement moins indulgents que les adultes dans leur façon de juger leurs propres comportements.

C. Les résultats d'estime de soi par rapport aux schèmes de référence externes (voir tableaux 4 et 14)

a. Soi physique:

Dans l'ensemble, la variance des scores de soi physique ne diffère pas de celle des adultes (χ^2=165,2; dl=146) de même que la moyenne (Z=-0,877). Seule la moyenne des garçons du professionnel long s'avère moins positive (Z=-2,530; p<0,05). Les comparaisons multiples, suite à l'analyse de la variance, montrent qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes des garçons appartenant à des secteurs différents. Les garçons du professionnel long tendent peut-être à avoir un score moins positif que ceux des deux autres secteurs, sans que le fait soit statistiquement prouvé.

b. Soi personnel:

Dans l'ensemble, la variance des scores de soi personnel des garçons n'est pas différente de celle des adultes (χ^2=114,7; dl=146). La moyenne des scores des garçons, par contre, est moins positive (Z=-9,633; p<0,01) et ce, quel que soit le secteur d'enseignement. Par ailleurs, les comparaisons multiples consécutives à l'analyse de la variance ne révèlent pas de différence significative entre les moyennes des scores obtenus par les garçons appartenant à des secteurs d'enseignement différents.

c. Soi moral:

Dans l'ensemble, la variance des scores de soi moral des garçons n'est pas différente de celle des adultes (χ^2=115,23; dl=146). Cependant, les garçons, quel que soit leur secteur d'enseignement, ont en moyenne un score moins positif (Z=-5,765; p<0,01). Les comparaisons multiples consécutives à l'analyse de la variance montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des garçons appartenant à des secteurs d'enseignement différents.

d. Soi familial:

Dans l'ensemble, pas de différence entre la variance des scores des garçons et celle des adultes (χ^2=122,6; dl=146). Quant à la moyenne des scores des

garçons, elle est moins positive ($Z=-7,606$; $p<0,01$) et cela se manifeste dans les deux secteurs d'enseignement professionnel, alors qu'il n'y a pas de différence significative dans le cas des garçons du secteur académique ($Z=-1,77$).

Les comparaisons multiples, suite à l'analyse de la variance, montrent qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes des scores des garçons appartenant à des secteurs d'enseignement différents. Les garçons du secteur académique ont peut-être tendance à obtenir des scores plus positifs, en moyenne, que ceux des autres secteurs, mais cela n'est pas statistiquement prouvé au niveau des résultats.

e. Soi social:

Dans l'ensemble, la variance des scores de soi social observée chez les garçons n'est pas différente de celle des adultes ($\chi^2=139,0$; $dl=146$). Quant à la moyenne des scores des garçons, elle est moins positive dans l'ensemble ($Z=-6,630$; $p<0,01$). Si l'on vérifie le fait au niveau des sous-groupes, on s'apperçoit que tel est le cas chez les garçons des secteurs professionnels long et court. Cependant, ici encore, la moyenne des scores des garçons du secteur académique n'est pas significativement différente de celle des adultes ($Z=-1,903$).

Les comparaisons multiples consécutives à l'analyse de la variance montrent que les garçons du secteur académique ont un score de soi social plus positif que celui des garçons du professionnel long ($F=4,336$; $dl=2,312$; $p<0,05$). La moyenne des garçons du professionnel court n'est pas significativement différente de celle des garçons des deux autres secteurs; il est possible qu'elle soit, elle aussi, moins positive que celle des garçons du secteur académique, mais cela n'a pu être établi statistiquement.

En somme, à l'exception du soi social, on ne relève pas, parmi les schèmes de référence externes, de différence entre les scores d'estime de soi des garçons appartenant à des secteurs d'enseignement différents.

Il y a bien une tendance dans les résultats, qui semble favoriser les garçons du secteur académique, en ce sens que leur moyenne ne diffère pas de

celle des adultes pour ce qui se rattache au soi physique, au soi familial et au soi social. Cette tendance n'est cependant pas suffisamment forte pour s'imposer de façon effective au niveau du score global d'estime de soi. Le fait d'appartenir au secteur académique apparaît donc associé, chez les garçons, à un score d'estime de soi relativement positif seulement dans le domaine du soi social.

L'examen des profils obtenus pour les trois sous-groupes de garçons, à l'égard des cinq schèmes de référence externes, montre que les profils sont différents d'un secteur d'enseignement à l'autre et, dans les trois cas, nettement différents de celui observé par Toulouse chez les adultes. En effet, les différences entre les moyennes des schèmes de référence sont beaucoup plus prononcées chez les garçons que chez les adultes où seuls, le soi personnel et le soi social apparaissent légèrement moins positifs que les autres schèmes de référence.

Chez les garçons du secteur académique, le soi physique est plus positif que tous les autres schèmes de référence, alors que le soi personnel l'est moins. Il n'y a pas de différence significative entre le soi moral, le soi familial et le soi social. Chez les garçons du professionnel long, le soi personnel et le soi social sont moins positifs que le soi moral. Enfin, chez les garçons du professionnel court, seul le soi physique se distingue vraiment des autres schèmes de référence par un score plus positif; la moyenne du soi personnel a peut-être tendance, comme dans les deux autres secteurs, à se montrer moins positive, mais le fait n'a pu être établi statistiquement à partir des résultats.

L'examen des profils permet donc de constater que les garçons se perçoivent (ou, dans le cas des garçons du professionnel court, auraient tendance à se percevoir) relativement moins favorablement lorsqu'ils se considèrent en tant que personnes individuelles que lorsqu'ils s'évaluent en fonction de critères définis de l'extérieur (du point de vue moral, familial, social ou physique). Il est également à noter que les garçons du professionnel long ont aussi tendance à évaluer leur performance sociale de façon relativement défavorable.

3.3 Les résultats chez les filles

Contrairement à ce qui se produit chez les garçons, l'appartenance à un secteur d'enseignement donné exerce un effet notable sur l'estime de soi des filles. Cet effet sera examiné pour chacun des scores d'estime de soi, en comparaison avec les résultats obtenus chez les adultes et les garçons.

A. Le résultat global d'estime de soi (voir tableau 2)

Les comparaisons multiples, suite à l'analyse de la variance, montrent que les filles du professionnel court ont, en moyenne, un score global d'estime de soi moins positif que celui des filles des deux autres secteurs. C'est aussi le seul sous-groupe de filles à présenter des scores, en moyenne, moins positifs que ceux des garçons du même secteur. A l'inverse, dans les deux autres secteurs, les moyennes des filles sont plus positives que celles des garçons. Il est à noter également que seules les filles du professionnel court ont, en moyenne, un score moins positif que celui des adultes ($Z=-8,845$; $p<0,01$). La variance des scores, pour l'ensemble des filles comme dans chacun des sous-groupes, ne diffère pas de celle des adultes.

B. Les scores d'estime de soi par rapport aux schèmes de référence internes (voir tableaux 3 et 13)

a. Identité de soi:

Ici encore, seules les filles du professionnel court obtiennent, en moyenne, un score moins positif que celui des adultes ($Z=-5,573$; $p<0,01$). La variance des scores demeure partout à peu près la même chez les filles comme chez les adultes ($X^2=204,4$; $dl=170$).

Les comparaisons multiples consécutives à l'analyse de la variance montrent qu'encore une fois, les filles du professionnel court ont un score moins positif, en moyenne, que celui des filles des deux autres secteurs. De plus, alors que ces dernières présentent des moyennes supérieures à celles des garçons des mêmes secteurs, on ne relève aucune différence significative entre les moyennes des garçons et des filles au professionnel court ($F=0,578$; $dl=2,312$).

b. Satisfaction de soi:

Ici aussi, seules les filles du professionnel court ont, en moyenne, un score moins positif que celui des adultes ($Z=-7,739$; $p<0,01$). La variance des scores des filles ne diffère nulle part de celle des adultes ($\chi^2=172,4$; dl=170).

Les comparaisons multiples, suite à l'analyse de la variance, montrent qu'ici encore, les filles du professionnel court ont un score moins positif que celles des deux autres secteurs en moyenne. Cependant, quel que soit le secteur considéré, on ne saurait affirmer que les filles soient plus satisfaites d'elles-mêmes que ne le sont les garçons à leur propre égard.

c. Perception des comportements

La variance des scores des filles est ici plus élevée que celle des adultes ($\chi^2=218,5$; dl=170; $p<0,05$). Cela est surtout attribuable à l'importance des différences entre les moyennes des sous-groupes de filles, car la variance de chaque sous-groupe, pris un à un, ne diffère pas de celle des adultes.

Par ailleurs, deux sous-groupes sur trois ont un score moins positif que celui des adultes: les filles du secteur académique ($Z=-2,048$; $p<0,05$) et celles du professionnel court ($Z=-9,952$; $p<0,01$). Dans le cas des filles du professionnel long, il est possible que la différence se fût avérée significative si ce sous-groupe avait compté des effectifs plus nombreux.

Les comparaisons multiples consécutives à l'analyse de la variance montrent qu'encore une fois, les filles du professionnel court ont un score, en moyenne, moins positif que celui des filles des deux autres secteurs. Par rapport aux garçons, la situation varie d'un secteur à l'autre. Dans le secteur académique, on ne relève pas de différence entre la moyenne des filles et celle des garçons. Au professionnel long, la moyenne des filles est plus positive, alors qu'au professionnel court c'est celle des garçons qui s'avère l'être.

. En somme, que ce soit au niveau de l'identité qu'elles s'attribuent, de la satisfaction de soi qu'elles ressentent ou de leurs comportements tels qu'elles les perçoivent, les filles s'évaluent moins favorablement qu'ailleurs si elles sont au professionnel court. Sur le plan des comportements, elles se jugent même moins positivement que les garçons. Dans les autres secteurs, elles ne diffèrent des adultes que par une perception un peu moins positive de leurs propres comportements; comparativement aux garçons, elles se montrent plus favorables à l'égard de l'identité qu'elles s'attribuent et des comportements qui leurs sont propres.

L'examen des profils de scores obtenus pour les trois schèmes de référence internes indique que les filles du professionnel long ne diffèrent en rien des adultes; dans les deux autres sous-groupes, il n'y a pas de différence entre les moyennes obtenues au sujet de la satisfaction de soi et de la perception des comportements.

Il est à noter que, dans les deux secteurs professionnels, le profil-type, chez les filles, est légèrement différent de celui des garçons, alors qu'il demeure sensiblement le même dans le secteur académique, pour l'un ou l'autre sexe. En fait, le profil-type des filles du professionnel long ressemble davantage à celui des garçons du professionnel court qu'à celui des autres sous-groupes, si l'on ne prend en considération que les différences entre les moyennes des trois schèmes de référence à l'intérieur d'un sous-groupe donné.

C. Les scores d'estime de soi par rapport aux schèmes de référence externes (voir tableaux 4 et 14)

a. Soi physique:

Seules les filles du professionnel court se distinguent des adultes par une variance plus élevée (χ^2=97,2; dl=69; p<0,05) et une moyenne moins positive (Z=-3,621; p<0,01). Cette dernière l'est également en comparaison de celle des deux autres sous-groupes de filles. Par rapport aux garçons, la situation varie selon les secteurs d'enseignement: au professionnel long, le score des filles est plus positif, alors qu'au

professionnel court, il l'est moins; au secteur académique, il n'y a pas de différence entre la moyenne des filles et celle des garçons.

b. Soi personnel:

Ici, l'effet de l'appartenance à un secteur d'enseignement est différent de ce qui a été observé précédemment. En effet, pour une fois, la moyenne des filles du secteur professionnel long apparaît moins positive que celle des filles du secteur académique. Il en va de même pour les filles du professionnel court, dont la moyenne, numériquement inférieure à celle des filles du professionnel long, n'en est pas cependant significativement différente. Pourtant, ici encore, seules les filles du professionnel court présentent une moyenne moins positive que celle des adultes. En outre, seules les filles du professionnel court n'ont pas une moyenne plus positive que celle des garçons.

c. Soi moral:

Alors que la variance des scores des filles ne diffère pas de celle des adultes (χ^2=172,5; dl=170), la moyenne s'avère par contre moins positive, aussi bien chez l'ensemble des filles (Z=-7,684; p<0,01) que dans chacun des sous-groupes.

Ici encore, les filles du professionnel court ont, en moyenne, un score moins positif que celui des filles des deux autres secteurs et des garçons du même secteur. Dans les deux autres secteurs d'enseignement, il n'y a pas de différence entre les moyennes des scores de soi moral chez garçons et filles.

d. Soi familial:

En comparaison des adultes, la variance des scores des filles ne diffère pas de la leur (χ^2=162,8; dl=170) et seule la moyenne des filles du professionnel court s'avère moins positive (Z=-8,439; p<0,01). Cette dernière est également moins positive que celle des filles des deux autres secteurs, si l'on se fie aux comparaisons multiples consécutives à l'analyse

de la variance. C'est également le seul secteur où le score des filles est moins positif que celui des garçons (F=6,103; dl=1,312; p<0,01). Ailleurs, il n'y a pas de différence entre garçons et filles.

e. Soi social:

La variance des scores de l'ensemble des filles est ici supérieure à celle des adultes (χ^2=239,8; dl=170; p<0,01). Cependant, celle de chacun des sous-groupes ne diffère pas de cette dernière; le phénomène est donc attribuable essentiellement aux différences existant entre les moyennes des sous-groupes de filles.

En effet, alors que les filles du secteur académique et du professionnel long ne diffèrent pas des adultes au sujet de la moyenne, celles du professionnel court ont un score sensiblement moins positif que celui des adultes (Z=-7,996; p<0,01), de même que des filles des autres secteurs.

Par rapport aux garçons, les filles ne présentent un score de soi social plus positif que dans le secteur professionnel long (F=12,616; dl=1,312; p<0,01). Ailleurs, il n'y a pas de différence entre garçons et filles.

Somme toute, en ce qui regarde les schèmes de référence externes, une constante se dégage nettement: les filles du professionnel court s'évaluent moins positivement que celles des deux autres secteurs d'enseignement et également moins positivement que les adultes, à tout point de vue, alors que les filles des autres secteurs ne se distinguent de ces derniers que par un soi moral un peu moins positif.

Par rapport aux garçons, la situation varie selon le secteur d'enseignement. Au secteur académique, ceux-ci présentent un score moins positif uniquement dans le domaine du soi personnel. Au professionnel long, ils se perçoivent moins favorablement sur les plans physique, personnel et social. Au professionnel court, ce sont les filles qui se perçoivent moins favorablement sur les plans physique, moral et familial.

Le profil des scores obtenus aux cinq schèmes de référence externes demeure, chez les filles, différent de celui des adultes. En effet, partout

chez celles-ci, le soi physique est perçu plus positivement que les autres domaines du soi. Pour le reste, les profils varient selon les secteurs d'enseignement. Chez les filles du secteur académique, le soi personnel, le soi moral, le soi familial et le soi social se situent grosso modo au même niveau. Chez celles du professionnel long, le soi social est plus positif que le soi personnel et a peut-être tendance à se montrer plus positif que le soi moral et le soi familial, bien que cela n'ait pu être statistiquement établi. Chez celles du professionnel court, par contre, le soi moral, le soi familial et le soi social s'avèrent encore moins positifs que le soi personnel. C'est d'ailleurs le seul sous-groupe de filles où l'ensemble du profil apparaît moins positif que celui des adultes.

Un examen comparatif des profils montre que, non seulement les filles du professionnel court se perçoivent moins positivement que celles des autres secteurs, mais qu'en plus, leur évaluation d'elles-mêmes s'avère relativement négative dans les domaines où elle porte sur une performance faisant intervenir les relations interpersonnelles et les jugements d'autrui (soi moral, soi familial, soi social).

4. SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS A PARTIR DES HYPOTHESES EMISES SUR LE CONCEPT DE SOI

La discussion des résultats se fera en trois temps. Dans la première section, nous tracerons un portrait global des adolescents. Dans les deuxième et troisième sections, nous discuterons des résultats par rapport aux deux séries d'hypothèses émises au sujet des différences dans le concept de soi selon le secteur d'enseignement et le sexe de l'étudiant, ce qui nous permettra de voir dans quelle mesure ces hypothèses se trouvent confirmées ou infirmées.

4.1 Concept de soi des adolescents

Les informations recueillies à l'aide du TSCS et les nombreuses comparaisons faites entre les résultats obtenus chez les étudiants et à travers la population-cible adulte de Toulouse nous permettent de dégager un portrait global des adolescents.

Pour commencer, il semble bien que les adolescents aient un concept de soi moins positif que celui des adultes. En effet, le résultat global d'estime de soi ainsi que les résultats relatifs aux schèmes de référence internes et externes s'avèrent moins élevés, moins positifs chez les premiers que chez les seconds. Cela signifie que, par rapport aux adultes, les adolescents, dans l'ensemble, ont une estime et une identité de soi moins positives, qu'ils sont moins satisfaits d'eux-mêmes et qu'ils ont une perception moins favorable de leurs propres comportements. Il en est de même pour leurs perceptions à propos de leur soi personnel, moral, familial ou social. Chez eux, seul le score moyen de perception du soi physique est équivalent à celui des adultes. L'analyse de la manière dont ils répondent aux questions du TSCS (score D) révèle qu'ils sont moins certains que ces derniers de leurs perceptions d'eux-mêmes.

Pour ce qui est de la consistance des perceptions de soi, l'analyse des scores de critique de soi indique que les adolescents sont un peu moins défensifs que les adultes. De ce fait, leurs réponses au questionnaire ne devraient pas avoir été affectées outre mesure par la désirabilité sociale et peuvent être considérées comme étant plus franches et plus spontanées que celles des adultes.

De plus, l'analyse des scores de conflit total révèle dans leur concept de soi plus de conflits, de confusions ou de contradictions. En effet, on note chez eux un plus grand nombre de perceptions contradictoires à l'intérieur des mêmes secteurs de perceptions de soi (conflit total entre items positifs et négatifs). Finalement, l'analyse des scores de variabilité révèle chez eux plus de divergences entre les différents types de perception de soi. Autrement dit, ils réussissent moins bien que les adultes à maintenir un bon degré de consistance entre la perception de leur identité, leur satisfaction d'eux-mêmes et la perception de leurs comportements selon les différents secteurs de préoccupations (physique, personnel, social, moral, familial). Notons cependant que les garçons y parviennent, malgré tout, mieux que les filles.

Les résultats reliés à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser permettent de dégager une autre série de traits caractéristiques des adolescents. En effet, ils ont une tendance plus forte que les adultes à se décrire en se centrant sur ce qu'ils sont et éprouvent plus de difficultés à rejeter les énoncés qu'ils considèrent comme non-descriptifs d'eux-mêmes (tendance plus marquée chez les filles que chez les garçons). Ils sont plus portés à surestimer leurs attributs positifs, mais ont moins tendance à nier leurs attributs négatifs. Ils concèdent donc plus facilement que les adultes, qu'ils ont des défauts tout en se montrant, par ailleurs, plus affirmatifs sur leurs qualités (ce phénomène se manifeste plus fortement chez les filles que chez les garçons).

Le portrait global que nous venons de tracer se trouve en conformité avec les divers écrits et théories sur la période de l'adolescence. Celle-ci est reconnue comme une période de troubles, d'incertitudes, d'ambivalences, de changements dans le concept de soi. L'individu est dans une phase de remise en question, il doute de lui-même, il cherche son identité personnelle, ... Bref, l'adolescence se caractérise par une reformulation et une différenciation du soi qui ne se font pas sans heurts. Il n'est donc pas surprenant de constater, chez les adolescents, un concept de soi moins positif que chez les adultes et un plus grand nombre de perceptions contradictoires, divergentes, inconsistantes, ... Ajoutons à cela la tendance qu'a l'adolescent à survaloriser ou surestimer ses attributs positifs tout en éprouvant des difficultés à rejeter complètement les attributs qu'il considère comme non-descriptifs de lui-même. N'est-ce pas là le reflet de l'incertitude, de l'ambivalence et de la recherche de soi-même? Ne sont-ce pas là des réalités vécues par l'individu à une

époque peut-être difficile, mais certainement cruciale et attachante, de son existence? Pour terminer disons que, malgré les sentiments ambigus qui peuvent l'agiter, l'adolescent n'en est pas moins un être spontané et franc. Il apparaît moins défensif que l'adulte et, pour cette raison, on peut considérer ses réponses au TSCS comme sincères et représentatives de ce qu'il pense et, sinon de ce qu'il est, du moins de ce qu'il croit être.

4.2 Concept de soi et secteur d'enseignement

Une série d'hypothèses émises précédemment suggèrent qu'il existe des différences dans le concept de soi des étudiants selon le secteur d'enseignement auquel ils appartiennent. Ces différences se situeraient au niveau des résultats reliés à l'estime de soi (hypothèse 1.2), à la consistance et à la tendance à se dévaloriser ou à se survaloriser (hypothèse 1.1). Toujours suivant ces hypothèses, les étudiants du professionnel court auraient, aux échelles du TSCS, des résultats plus négatifs, plus faibles que ceux du professionnel long et de l'académique et les résultats des élèves du professionnel long se situeraient entre ceux des élèves des deux autres secteurs.

Globalement, si l'on examine les résultats d'estime de soi chez l'ensemble des étudiants, sans distinction de sexe, on ne trouve aucune preuve de différences dans le concept de soi selon le secteur d'enseignement auquel appartient l'étudiant. En fait, l'appartenance à un secteur donné ne produirait un effet notable que sur l'estime de soi des filles. Chez les garçons, rien n'indique que l'appartenance à un secteur d'enseignement donné soit associée à une estime de soi plus ou moins élevée, sauf pour ce qui est du soi social.

L'hypothèse selon laquelle le concept de soi des étudiants du professionnel court serait moins positif que celui des étudiants du professionnel long et ce dernier, moins positif que celui des étudiants de l'académique, ne saurait donc être considérée à priori comme totalement vraie ou totalement fausse.

Tout au plus, cette hypothèse se trouve-t-elle infirmée pour les garçons. Il n'y a pas de différence significative entre les scores des garçons provenant de secteurs d'enseignement différents pour ce qui est du résultat global d'estime de soi comme des résultats reliés aux schèmes de référence

internes (identité, satisfaction, perception des comportements) et de ceux relatifs à quatre (4) des cinq (5) schèmes de référence externes (soi physique, soi social, soi familial, soi personnel et soi moral).

La seule différence observée entre les scores d'estime de soi des garçons appartenant à des secteurs d'enseignement différents se situe au niveau du soi social. Les garçons de l'académique ont un score significativement plus positif que celui des garçons du professionnel long. Il est possible que le score des garçons du professionnel court, dans le domaine du soi social, soit aussi moins positif que celui des garçons de l'académique, mais cela n'a pu être établi statistiquement, la moyenne des garçons du professionnel court n'étant pas significativement différente de celle des garçons des deux autres secteurs.

On observe bien aussi certaines différences entre les garçons des différents secteurs, notamment aux niveaux du soi physique, du soi familial et de l'identité; mais elles n'ont pas été prouvées statistiquement à travers les résultats. Selon ces données non-significatives, les garçons de l'académique auraient peut-être tendance à obtenir des scores plus positifs, en moyenne, que ceux des deux autres secteurs, dans les domaines du soi familial et de l'identité, et les garçons du professionnel long, un score de soi physique moins positif que celui des autres secteurs.

En résumé, aucun indice valable ne nous permet d'affirmer avec certitude que les garçons du professionnel court ont un concept de soi moins positif que celui des garçons des autres secteurs et que les garçons du professionnel long ont un concept de soi moins positif que celui des garçons de l'académique.

Contrairement à ce qui se qui se produit chez les garçons, l'appartenance à un secteur d'enseignement donné produit un effet non négligeable sur les filles. Cependant l'hypothèse mentionnée précédemment n'est que partiellement vraie pour celles-ci. En effet, si elle se trouve confirmée pour le concept de soi des filles du professionnel court comparativement à celui des filles des deux autres secteurs, elle ne l'est pas, par contre, chez les filles du professionnel long qui, hypothétiquement, auraient dû se situer entre celles du professionnel court et celles de l'académique. Or, d'après les résultats obtenus, il n'y a pas de différence significative entre les filles du professionnel long et celles de l'académique. Les filles du professionnel court se perçoivent et

s'évaluent donc moins positivement que celles des deux autres secteurs et cela, à tous les points de vue. Ainsi, les scores qu'elles obtiennent aux différentes échalles du TSCS (estime de soi globale, identité, satisfaction, comportements, soi physique, soi familial, soi social, soi moral et soi personnel) apparaissent moins positifs et plus faibles que ceux des filles du professionnel long et de l'académique.

Est partiellement vraie l'hypothèse selon laquelle, d'une part, le concept de soi des étudiants du professionnel court est moins élaboré, moins structuré, moins cohérent que celui des autres étudiants et, d'autre part, la situation des étudiants du professionnel long est intermédiaire entre les deux autres secteurs d'enseignement. Cette hypothèse peut être vérifiée à l'aide des résultats de consistance (critique de soi, conflit total, variabilité) et de ceux reliés à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser (rapport vrai/faux, conflit net). Elle est partiellement vraie puisqu'on observe, pour <u>certains</u>de ces résultats, une différence très nette, allant dans le sens indiqué par l'hypothèse, entre les étudiants du professionnel court et ceux des deux autres secteurs; mais tout au plus, pouvons nous dire qu'en regard de <u>certains</u> résultats, les étudiants du professionnel long se situent entre ceux du professionnel court et ceux de l'académique.

Pour illustrer ce que nous venons d'avancer, voici le résumé des résultats obtenus relativement aux différents points mentionnés ci-dessus:

- Le score de <u>critique de soi</u> est plus élevé chez les étudiants du professionnel court que chez les étudiants des autres secteurs. Les étudiants du professionnel court, comparativement à ceux des deux autres secteurs, sont donc moins défensifs dans leurs réponses au questionnaire et ont moins tendance à ne présenter d'eux qu'une image favorable.

- Le score de <u>conflit total</u> est plus élevé chez les étudiants du professionnel court que chez ceux du secteur académique; le score des étudiants du professionnel long se situe entre ceux des étudiants des deux autres secteurs et n'est pas significativement différent de ces derniers. Il semble donc que plus on passe du secteur académique au professionnel long, puis au professionnel court, plus le concept de soi des étudiants tend à comporter des éléments contradictoires, des conflits et des confusions.

- Le score de variabilité totale n'est pas différent d'un secteur d'enseignement à l'autre. Au niveau de l'ensemble de l'instrument, il n'y a donc pas de différence entre les étudiants des divers secteurs, en ce qui concerne les divergences observées dans les perceptions de soi.

- Le score de variabilité des lignes est plus élevé chez les étudiants du professionnel court qu'ailleurs. Les étudiants du professionnel court ont donc, à l'intérieur de leurs schèmes de référence internes, des perceptions de soi moins cohérentes, plus séparées et plus compartimentées selon les différents secteurs de préoccupations cités dans le TSCS (physique, personnel, moral, ...).

- Le score de variabilité des colonnes n'est pas différent d'un secteur d'enseignement à l'autre. Ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence entre les secteurs d'enseignement dans les variations observées entre les divers aspects du schème de référence externe.

- La mesure du rapport vrai/faux révèle que plus on va du secteur académique au professionnel court, plus les étudiants ont tendance à se décrire en se centrant sur eux-mêmes et éprouvent des difficultés à éliminer ou à rejeter des items considérés comme non-descriptifs d'eux-mêmes.

- Le score de conflit net est plus élevé chez les étudiants du professionnel court que chez ceux de l'académique. Les étudiants du professionnel court ont plus tendance à surestimer leurs attributs positifs et moins tendance à nier leurs attributs négatifs comparativement aux étudiants du secteur académique. Le score des étudiants du professionnel long se situe entre ceux des deux autres secteurs sans cependant en être significativement différent.

En résumé, on peut dire, avec une certaine réserve, que nos deux hypothèses se vérifient partiellement. Les filles du professionnel court ont un concept de soi significativement moins positif que celles de l'académique et du professionnel long. Il n'y a pas de différence dans le concept de soi des garçons, quel que soit le secteur d'enseignement auquel ils appartiennent. Et enfin, le concept de soi des étudiants a tendance à être moins cohérent, moins consistant et moins structuré, à mesure qu'on se déplace du secteur académique vers le secteur professionnel court.

4.3 Concept de soi et différences entre les sexes

Une deuxième série d'hypothèses suggèrent que certaines différences dans le concept de soi sont attribuables au sexe de l'étudiant.

Une première hypothèse laisse croire que le concept de soi des filles est moins positif, plus faible, que celui des garçons du même secteur d'enseignement. D'après les données recueillies dans notre recherche, cela ne serait pas totalement vrai. En effet, l'examen des résultats obtenus par les différents groupes aux neuf (9) échelles du TSCS (estime de soi globale, identité, satisfaction, perception des comportements, soi physique, soi familial, soi social, soi personnel, soi moral) révèle que seules les filles du professionnel court obtiennent des scores moins positifs que les garçons du même secteur d'enseignement et cela, sur six (6) des neuf (9) échelles mentionnées. Quant aux filles des secteurs académique et professionnel long, leurs scores sont soit plus positifs que ceux des garçons de leur secteur respectif, soit semblables à ces derniers, mais jamais inférieurs. Etant donné la diversité des différences entre les sexes d'un secteur à l'autre, il est préférable d'examiner séparément ce qu'il en est pour chacun des secteurs.

Chez les élèves du secteur professionnel court, l'hypothèse est confirmée pour les scores: estime de soi globale, perception des comportements, soi physique, soi personnel, soi moral et soi familial. Dans chacune de ces échelles, les filles du professionnel court présentent un score moins positif que les garçons du même secteur d'enseignement. Pour ce qui est des scores: identité de soi, satisfaction de soi et soi social, il n'y a pas de différence entre garçons et filles du professionnel court.

Les filles de l'académique réalisent des scores supérieurs à ceux des garçons du même secteur, aux échelles: estime de soi globale, identité de soi et soi personnel. Il n'y a pas de différence entre garçons et filles du secteur académique en ce qui regarde la satisfaction de soi, la perception des comportements, le soi physique, le soi moral, le soi familial et le soi social.

Les filles du professionnel long ont des scores plus positifs que les garçons du même secteur aux échelles: estime de soi globale, identité de soi, perception des comportements, soi physique, soi personnel et soi social.

Il n'y a pas de différence entre garçons et filles du professionnel long au sujet de la satisfaction de soi, du soi moral et du soi familial.

Si l'on examine autrement les données et qu'on regarde une à une chacune des neuf (9) échelles du TSCS et les résultats correspondants obtenus par les différents groupes, on observe des constantes:

- Aux échelles: estime de soi globale, identité de soi et soi personnel, on constate que, seules les filles du professionnel court ont des scores moins positifs que les garçons du même secteur. Dans les deux autres secteurs, c'est l'inverse qui se produit: les filles ont des scores plus positifs que les garçons de leur secteur.

- Aux échelles: perception des comportements et soi physique; on relève aucune différence entre garçons et filles de l'académique. Au professionnel long, les scores des filles sont plus positifs que ceux des garçons et au professionnel court, les scores des filles sont inférieurs à ceux des garçons.

- Dans les domaines: soi moral et soi familial; seules les filles du professionnel court ont des scores moins positifs que ceux des garçons de leur secteur. Ailleurs, il n'y a pas de différence entre garçons et filles du même secteur d'enseignement.

- A l'échelle: satisfaction de soi, on constate que garçons et filles, quel que soit le secteur d'enseignement auquel ils appartiennent, sont aussi satisfaits les uns que les autres.

- Dans le domaine du soi social, on remarque qu'aux secteurs académique et professionnel court, il n'y a pas de différence dans les scores entre garçons et filles d'un même secteur. Seules les filles du professionnel long ont un score de soi social plus positif que les garçons de leur secteur.

L'analyse des résultats reliés à la consistance des perceptions de soi et à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser permet de vérifier la seconde hypothèse. Celle-ci suggère que le concept de soi des filles est moins élaboré, moins structuré et moins cohérent que celui des garçons du même secteur d'enseignement. Cette hypothèse est partiellement vraie.

En effet, la seule différence observée, entre garçons et filles d'un même secteur d'enseignement, dans les résultats reliés à la consistance

des perceptions de soi (critique de soi, conflit total, variabilité totale, variabilité des lignes, variabilité des colonnes) se rapporte au score de variabilité des colonnes. Les divergences entre les schèmes de référence internes se trouvent, en moyenne, plus prononcées chez les filles que chez les garçons. Il y a donc plus de divergences entre les différents types de perception de soi chez celles-ci. Les garçons parviendraient, mieux que les filles, à maintenir un degré de consistance entre la perception de leur identité, leur satisfaction d'eux-mêmes et la perception de leurs comportements dans les cinq (5) schèmes de référence externes (soi physique, soi social, soi moral, soi personnel, soi familial).

En ce qui concerne les résultats relatifs à la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser (rapport vrai/faux, conflit net), il apparaît que les filles ont plus tendance que les garçons à se centrer sur elles-mêmes et éprouvent plus de difficultés à rejeter les items qu'elles considèrent comme non-descriptifs d'elles-mêmes. Elles manifestent aussi plus fortement une tendance à surestimer leurs attributs positifs et à ne pas nier leurs attributs négatifs.

Pour résumer, on peut dire que les filles du professionnel court ont, grosso modo, un concept de soi moins positif que celui des garçons de leur secteur. Les filles de l'académique et du professionnel long ont, à certains égards, un concept de soi supérieur aux garçons de leur secteur respectif. Sur d'autres aspects du concept de soi, on n'observe pas de différence entre garçons et filles d'un même secteur. On constate, en plus, que les filles ont des perceptions de soi plus divergentes que les garçons et qu'elles sont plus portées à se centrer sur elles-mêmes...

5. SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS A PARTIR DES HYPOTHESES EMISES SUR LE PRESTIGE DES DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT

Dans cette partie, nous nous proposons de vérifier les hypothèses sur le prestige des disciplines que nous avons émises à partir des résultats des recherches sur les intérêts des jeunes. Ces hypothèses suggèrent, en ce qui concerne le prestige attribué aux disciplines, d'une part, qu'il n'y a pas de différence entre les étudiants selon le secteur auquel ils appartiennent, d'autre-part, qu'il y a des différences selon le sexe de ces derniers.

5.1 Prestige des disciplines et secteurs d'enseignement

Une première hypothèse précise qu'il n'y a pas de différence significative dans le prestige accordé aux disciplines entre les étudiants des divers secteurs. Si l'on en juge d'après les données recueillies, il en est effectivement ainsi pour quatorze (14) des vingt-cinq (25) disciplines mentionnées dans le questionnaire. On note cependant certaines différences significatives selon les secteurs d'enseignement des répondants, indépendamment de leur sexe, dans au moins onze (11) disciplines (voir tableau 15 et figure 1).

Les étudiants du professionnel long se distinguent en accordant moins de prestige, comparativement à ceux des deux autres secteurs, à six (6) disciplines: lettres, mathématiques, religion, sciences, sciences humaines et services de la santé; comparativement aux élèves de l'académique, à trois (3) disciplines: agrotechnique, électrotechnique et initiation à la technologie; comparativement aux étudiants du professionnel court, à deux (2) disciplines: les langues et la mécanique d'ajustage.

Entre les deux autres groupes, on relève peu de différences, mais celles qu'on remarque sont assez paradoxales. En effet, l'agrotechnique et la foresterie sont plus prestigieuses chez les étudiants de l'académique que chez ceux du professionnel court. Inversement, les lettres sont jugées plus prestigieuses au professionnel court qu'à l'académique.

Enfin, pour deux (2) disciplines, les différences observées d'un secteur à l'autre ne se présentent pas de la même manière chez les garçons et chez

les filles. Le dessin technique apparaît plus prestigieux au professionnel court qu'au professionnel long chez les garçons, alors que chez les filles, la différence entre les moyennes de ces deux secteurs n'est pas significative: chez celles-ci, c'est la moyenne du secteur académique qui s'avère significativement plus élevée que celles des deux autres secteurs. Il n'y a pas de différence entre les secteurs quant au prestige accordé à la discipline meuble et construction chez les garçons; par contre, les filles du professionnel court accordent plus de prestige à cette discipline que celles du professionnel long.

Ces données révèlent que les disciplines de l'enseignement professionnel peuvent être considérées comme prestigieuses aussi bien par les étudiants de l'académique que par ceux du professionnel et autant, sinon davantage, que les matières académiques. Il est intéressant de constater que les étudiants de l'académique accordent parfois plus de prestige aux disciplines de l'enseignement professionnel que les étudiants du professionnel eux-mêmes. Inversement, certaines matières académiques sont considérées comme plus prestigieuses par les étudiants du professionnel que par ceux de l'académique. Cependant, gardons-nous de généraliser de tels faits, certains d'entre eux se limitant aux résultats que nous venons de mentionner. Bien qu'on ait relevé quelques différences à ce sujet entre étudiants provenant de divers secteurs d'enseignement, il n'en demeure pas moins que celles-ci ne sont pas très révélatrices et que, comme nous le verrons, les différences semblent plus grandes selon le sexe que selon les secteurs.

5.2 <u>Prestige des disciplines et différences entre les sexes</u>

Une série d'hypothèses énoncées précédemment suggèrent qu'il y a des différences significatives entre garçons et filles dans l'évaluation du prestige des disciplines. Ces différences seraient ainsi fonction du sexe et non du secteur auquel appartient l'étudiant. De plus, les étudiants auraient tendance à choisir comme disciplines plus prestigieuses celles qui, traditionnellement, ont été rattachées à leur rôle sexuel respectif. Les résultats de la présente recherche confirment ces hypothèses.

Il apparaît que les garçons de <u>tous</u> les secteurs d'enseignement attribuent aux disciplines d'enseignement général (langues, lettres, mathématiques, religion...) des scores de prestige relativement moyens, sinon faibles.

La seule exception est l'éducation physique qui remporte la faveur de tous les garçons et est considérée par eux comme la discipline la plus prestigieuse. Par ailleurs, les garçons des différents secteurs réservent une place de choix aux disciplines d'enseignement professionnel mettant en jeu des rôles de travail masculins.

Chez les filles, la situation est légèrement différente, en ce sens qu'il y a un peu moins d'homogénéité dans les opinions des trois secteurs, au sujet du prestige attribué aux matières d'enseignement général. Chez les filles de l'académique, ce dernier ne diffère pas tellement du prestige accordé à la majorité des familles d'enseignement professionnel (sur l'échelle de prestige, elles se situent autour de la moyenne). Chez les filles du professionnel long, à l'exception de l'éducation physique, les disciplines d'enseignement général jouissent d'un prestige relativement médiocre, quoique cela ne les distingue pas de la majorité des familles d'enseignement professionnel. Chez les filles du professionnel court, contrairement à ce qu'on observe dans les autres sous-groupes, on rencontre des disciplines d'enseignement général à peu près à tous les niveaux de l'échelle de prestige.

Il ressort en fait que les filles de l'académique et du professionnel long privilégient certaines disciplines par rapport aux autres, celles-ci relevant surtout des familles d'enseignement professionnel qui mettent en valeur des rôles professionnels traditionnellement féminins. Les filles du professionnel court privilégient certaines disciplines de l'enseignement général (lettres, mathématiques) aussi bien que des disciplines de l'enseignement professionnel. A l'instar de ce qui se passe dans les autres sous-groupes de filles, ce sont les professions à prédominance féminine qui s'avèrent les plus prestigieuses parmi les familles d'enseignement professionnel privilégiées par les filles du professionnel court.

En résumé, chez les garçons des trois secteurs, l'éducation physique et l'équipement motorisé obtiennent l'unanimité parmi les disciplines les plus prestigieuses. L'accord entre eux s'affirme encore plus sur le choix des disciplines les moins prestigieuses: quatre (4) disciplines obtiennent ici l'unanimité entre les secteurs: les soins esthétiques, les langues, la religion et la couture/habillement. Les disciplines les plus prestigieuses qui obtiennent l'unanimité chez les filles des différents secteurs sont les trois (3) suivantes:

les soins esthétiques, la couture/ habillement et les services de la santé. Chez celles-ci, seul l'équipement motorisé reçoit l'unanimité parmi les disciplines les moins prestigieuses.

Si l'on fait abstraction des secteurs d'enseignement, voici, selon les sexes, les disciplines jugées les plus prestigieuses et les moins prestigieuses:

DISCIPLINES LES PLUS PRESTIGIEUSES

GARÇONS	FILLES
1. Education physique	1. Soins esthétiques
2. Equipement motorisé	2. Services de la santé
3. Mécanique d'ajustage	3. Couture et habillement
4. Meubles et construction	4. Commerce et secrétariat
5. Dessin technique	5. Lettres

DISCIPLINES LES MOINS PRESTIGIEUSES

GARÇONS	FILLES
1. Couture et habillement	1. Equipement motorisé
2. Langues	2. Hydrothermie
3. Religion	3. Dessin technique
4. Soins esthétiques	4. Imprimerie
5. Arts	5. Initiation à la technologie
	5. Mécanique d'ajustage

Ces données nous montrent que les disciplines les plus prestigieuses pour les garçons ne le sont pas pour les filles et vice versa. En effet, trois (3) des disciplines que les garçons trouvent les plus prestigieuses sont considérées par les filles comme les moins prestigieuses: l'équipement motorisé, la mécanique d'ajustage et le dessin technique. Par contre, deux (2) des disciplines que les garçons trouvent les moins prestigieuses sont jugées les plus prestigieuses par les filles: la couture/habillement et les soins esthétiques.

Si l'on examine les hiérarchies* observées chez les garçons et celles observées chez les filles (tableau 16), on constate que les hiérarchies des garçons des trois secteurs sont sensiblement les mêmes et que celles observées chez

* La hiérarchie est le résultat de la classification des disciplines par ordre de prestige échelonné de 1 à 25. Le chiffre 1 désigne la discipline considérée comme la plus prestigieuse alors que le chiffre 25 désigne la discipline la moins prestigieuse.

les filles des trois secteurs sont aussi semblables. Par contre, les hiérarchies observées chez les garçons diffèrent grandement de celles des filles. Il n'existe aucun recoupement tant pour les disciplines les plus prestigieuses que les moins prestigieuses, entre les hiérarchies respectives des garçons et des filles d'un même secteur et cela, quel que soit le secteur d'enseignement considéré.

L'analyse de la concordance entre les hiérarchies de prestige des familles d'enseignement révèle ainsi que c'est principalement le sexe des étudiants qui détermine le rang occupé par les diverses disciplines dans la hiérarchie de prestige. Le fait qu'un étudiant appartienne à tel ou tel secteur d'enseignement, s'il occasionne des différences de rangs dans certains cas, n'affecte pas de façon significative le classement des vingt-cinq (25) familles considéré globalement, car celui-ci demeure sensiblement le même d'un secteur à l'autre, chez les garçons comme chez les filles.

Dans l'ensemble, les hypothèses relatives au prestige accordé par les étudiants aux disciplines d'enseignement se trouvent confirmées. Il y a effectivement plus de différences entre garçons _et_ filles considérés comme des représentants de leur sexe qu'entre garçons ou qu'entre filles relevant de secteurs différents. De plus, filles comme garçons ont fortement tendance à choisir, comme disciplines plus prestigieuses, celles qui traditionnellement ont été rattachées à leurs rôles sexuels respectifs.

CONCLUSION

D'après les informations recueillies, à l'aide du TSCS, sur le concept de soi des étudiants de divers secteurs d'enseignement, il semble qu'il y ait des différences attribuables, dans certains cas, au sexe et, dans d'autres cas, au secteur d'enseignement auquel ils appartiennent. Les principales conclusions qui se dégagent de l'analyse des résultats sont les suivantes:

- L'appartenance à un secteur donné aurait un effet notable sur l'estime de soi des filles. Ainsi, les filles du professionnel court ont un concept de soi moins positif que celles de l'académique et du professionnel long.
- Chez les garçons rien n'indique que l'appartenance à un secteur donné d'enseignement soit associée à une estime de soi plus ou moins élevée.
- Le concept de soi des élèves a tendance à être moins cohérent, moins consistant et moins structuré, à mesure qu'on se dirige du secteur académique vers le secteur professionnel court.
- Dans l'ensemble, les filles du professionnel court ont un concept de soi moins positif que les garçons de leur secteur. Par contre, les filles de l'académique et du professionnel long ont, sur certains aspects, un concept de soi supérieur, plus positif que les garçons de leur secteur respectif. Pour d'autres aspects du concept de soi, on n'observe pas de différence entre garçons et filles d'un même secteur.
- Dans l'ensemble, les filles ont des perceptions de soi plus divergentes que celles des garçons et elles sont plus portées que les garçons à se centrer sur elles-mêmes.

Il ressort de ces conclusions que les filles du professionnel court semblent le groupe le plus désavantagé de notre échantillon. Non seulement elles ont un concept de soi moindre que les filles des autres secteurs (et cela sur toutes les échelles du TSCS), mais elles ont aussi un concept de soi moins positif que celui des garçons de leur secteur, alors que l'inverse se produit chez les filles de l'académique et du professionnel long.

En définitive, le choix du prestige à attribuer à une discipline dépend du sexe de l'étudiant, bien plus que du secteur d'enseignement. Le plus souvent, les disciplines considérées comme les plus prestigieuses par les garçons sont les moins prestigieuses pour les filles et vice versa. De plus, les filles, de même que les garçons, ont fortement tendance à choisir comme disciplines plus prestigieuses celles qui, traditionnellement, ont été rattachées à leurs rôles sexuels respectifs. Autrement dit, les filles ont tendance, encore aujourd'hui, à choisir ou à privilégier des métiers dits "féminins". Quant aux garçons, leurs préférences vont vers les métiers dits "masculins".

Bohan, J. (1973); "Age and sex differences in self-concept", Adolescence, 8(31), p. 379.

Bowles, Roy T.; Slocum, Walter L. (1968); Social characteristics of high school students planning to pursue post high school vocational training, Final Report no. 19, Research Coord. Unit for Vocational Education, Washington.

Cochran, J.R.; Weis, D.M. (1972); An evolution of two career exploration programs in 1970-1971, Akron University, Ohio.

Coisman, Norbert (1974); La relation entre l'interaction et le prestige des professeurs de divers secteurs de l'enseignement secondaire, Thèse de doctorat inédite, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ottawa.

Constantinople, A. (1969); "An eriksonian mesure of personality development in college students", Developmental Psychology, 1, pp. 357-372.

Douvan, E.; Adelson, J. (1966); The adolescent experience, Ed. Wiley, New York.

Dusek, Jérôme B. (1978); The development of the self-concept in adolescence, Final Report, Syracuse University, Department of Psychology, New York.

Edmond, Marcel (1977); L'estime de soi et le phénomène du drop-in chez les étudiants du niveau secondaire. M.A. Psychologie, UQAM, Montréal.

Engel, M. (1959);"The Stability of the self-concept in adolescence", Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, pp. 211-215.

Erickson, Erik H (1972); Adolescence et crise; La quête de l'identité, Ed. Flammarion, Paris.

Fitts, W.H. (1965); Tennessee self-concept scale manual, Counselor Recordings and Tests, Nashville (Tennessee).

Glass, G.V.; Stanley, J.C. (1970); Statistical methods in education and psychology, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliff, New Jersey.

Jolivet, R. (1962); Vocabulaire de philosophie, Vitté, Lyon.

Jordaan, J.P.; Heyde, M.B. (1978); Vocational development during the high school years, Teachers College Press, New York.

Katz, P.; Zigler, E. (1967);"Self-image disparity: A developmental approach" Journal of Personal and Social Psychology, 5, pp. 186-195.

Kelly, Louis (1980, a); Document de travail, analyse du concept de soi chez les maîtres en enseignement professionnel inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAM, GREC, UQAM, Montréal.

Kelly, Louis (1980 b); Deuxième rapport d'étape, projet ACSEP, analyse du concept de soi chez les professeurs et les étudiants de l'enseignement professionnel, GREC, UQAM, Montréal.

Kelly, Louis (1981); Analyse du concept de soi chez des maîtres en enseignement professionnel et de son évolution dans le cadre de programmes universitaires de formation des maîtres, GREC, UQAM, Montréal.

Lanctot, Yves (1978); L'estime de soi et la réussite scolaire chez les adolescents de niveau secondaire, M.A. Psychologie, UQAM, Montréal.

Lavallée, Marcel (1981); Le prestige des disciplines au niveau secondaire d'après les professeurs et les étudiants; Etude comparative 1973-1980, GREC, UQAM, Montréal.

L'Ecuyer, René (1978); Le concept de soi, Presses Universitaires de France, Paris.

L'EQUIPE ASOPE (1980); Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., Volume 1, Directeurs de la recherche: P.W. Bélanger, Université Laval; G. Rocher, Université de Montréal.

Livesley, W.J.; Browley, D.B. (1973); Person perception in childhood and adolescence, Ed. Wiley, New York.

Miller, Marie-Thérèse (1979); Etude sur le professionnel court, phase I, Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal, Service des projets éducatifs, Montréal.

Ministère de l'éducation (1980); Document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980, la formation professionnelle des jeunes au Québec, Service général des communications du MEQ, Québec.

Monge, R.H. (1973);"Developmental trends in factors of adolescent self-concept", Developmental Psychology, 8, pp. 382-393.

Putnam, B.A.; Hosie, T.W.; Hansen, J.C. (1978); "Sex differences in self-concept variables and vocational attitude maturity of adolescent", Journal of Experimental Education, 47(1), pp. 21-23.

Rosenberg, M. (1965);Society and the adolescent self-image, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Sawyers, Betty (1978); Sex stereotyping: Analysis of students enrolled in vocational programs in Indiana, Final Report, Indiana State Board of Vocational and Technical Education, Indianapolis.

Schell, Robert E.; Hall, Elizabeth (1980); Psychologie génétique, le développement humain, Editions du Renouveau Pédagogique Inc., Montréal, pp. 335-367.

Simmons, R.G.; Rosenberg, F.; Rosenberg, M. (1973); "Disturbance in the self-image at adolescence", American Sociological Review, 38, pp. 553-568.

Soares, A.T.; Soares, L.M. (1969); "Self-perception of culturally disavantaged children", American Educational Research Journal", 6, pp. 31-45.

Super, D.E. (1976); Career education and the leaning of work, U.S. Office of Education, Washington, D.C.

Toulouse, Jean-Marie (1971); Mesure du concept de soi (TSCS), Manuel Inédit, Université de Montréal, Montréal.

Tyler, Lona E. (1964); "The antecedents of the varieties of vocational interest", Genetic Psychology Monographs, 70, p. 177-227.

Vanier-Alfred, Michèle (1979); L'enseignement secondaire professionnel court, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Québec.

Vanier-Alfred, Michèle (1980); Les intérêts occupationnels des élèves du professionnel court et ceux des élèves du général (état du dossier), Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, Québec.

Winer, B.J. (1962); Statistical principles in experimental design, McGraw-Hill Book Company, New York.

ANNEXE I : FORMULES DES STATISTIQUES DES TESTS DE COMPARAISONS MULTIPLES

1. Comparaisons multiples entre les moyennes de groupes d'étudiants appartenant à deux secteurs d'enseignement différents (indépendamment du sexe)

$$F_{Ai-Aj} = \left\{ \frac{\left[(\overline{AB}i1 + \overline{AB}i2 - \overline{AB}j1 - \overline{AB}j2) \ / \ 2\right]^2}{CM \text{ intra } \left(\frac{1}{4ni1} + \frac{1}{4ni2} + \frac{1}{4nj1} + \frac{1}{4nj2}\right)} \right\}^{(1/2)}$$

où i = 1 ou 2 et j = 2 ou 3

2. Comparaisons multiples entre les moyennes de groupes d'étudiants de même sexe appartenant à deux secteurs d'enseignement différents.

$$F_{ABik-ABjk} = \left[\frac{(\overline{AB}ik - \overline{AB}jk)}{CM \text{ intra } \left(\frac{1}{nik} + \frac{1}{njk}\right)} \right]^{(1/2)}$$

où k = 1 ou 2

3. Comparaisons multiples entre les moyennes des garçons et celles des filles appartenant à un même secteur d'enseignement.

$$F_{ABi1-ABi2} = \frac{(\overline{AB}i1 - \overline{AB}i2)^2}{CM \text{ intra } \left(\frac{1}{ni1} + \frac{1}{ni2}\right)}$$

où i = 1, 2 ou 3

Dans cette formulation:

CM intra est le carré moyen intragroupe calculé dans l'analyse de la variance,

$\overline{AB}i1$ est la moyenne obtenue par les garçons du secteur i,

ni1 est le nombre de garçons provenant du secteur i,

$\overline{AB}j2$ est la moyenne obtenue par les filles du secteur j,

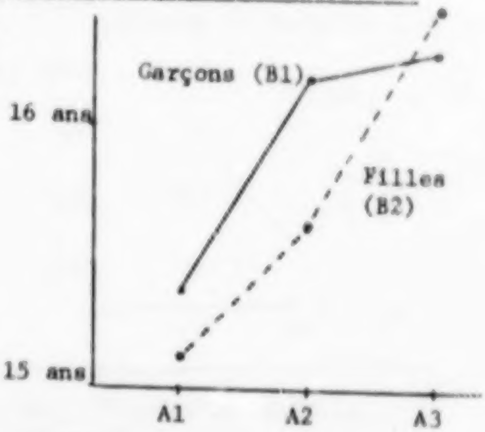
nj2 est le nombre de filles provenant du secteur j.

ANNEXE II : TABLEAUX 1 à 15 ET FIGURE 1

TABLEAU 1. Sommaire de l'analyse des caractéristiques de l'échantillon.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Age (en mois) SEXE (B)	Secteur d'enseignement (A) ACADEMIQUE (A1)	PROFESS. LONG (A2)	PROFESS. COURT (A3)
Garçons (B1)	AB11	AB21	AB31
moy.	184,8	194,2	195,2
var.	63,5	110,4	93,5
n	83	35	29
Filles (B2)	AB12	AB22	AB32
moy.	181,4	187,6	197,8
var.	53,6	108,6	116,9
n	65	36	70



HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Niveau	dl	Fmax
Global	6;69	2,18
A1	2;82	1,18
A2	2;35	1,02
A3	2;69	1,25
B1	3;82	1,74
B2	3;69	2,18

ANALYSE DE LA VARIANCE

SOURCE	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	11 938,92	2	5 969,46	69,295***
Sexe (B)	475,57	1	475,57	5,520*
Interact.(AB)	852,59	2	426,30	4,949**
Intragroupe	26 877,62	312	86,15	
Totale	39 677,37	317		

COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Scheffé)

Contrastes(secteur)	dl	F
AB11-AB21	2;311	13,444**
AB11-AB31	2;311	13,491**
AB21-AB31	2;311	0,092
AB12-AB22	2;311	5,169**
AB12-AB32	2;311	52,611**
AB22-AB32	2;311	14,355**

Contraste(sexe)	dl	F
AB11-AB12	1;311	4,891*
AB21-AB22	1;311	8,973**
AB31-AB32	1;311	1,609

LEGENDE :

*	p < 0,05
**	p < 0,01
***	p < 0,001

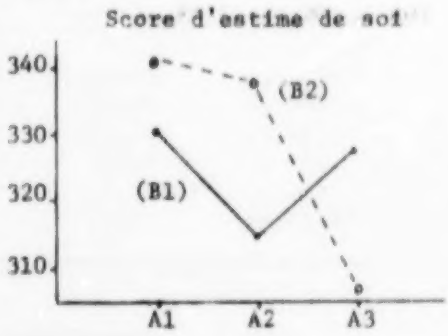
———— Garçons (B1)
- - - - - Filles (B2)

A1 Académique
A2 Professionnel long
A3 Professionnel court

TABLEAU 2 Sommaire de l'analyse du score global d'estime de soi.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Estime de soi	Secteur d'enseignement (A)		
SEXE (B)	ACADEMIQUE (A1)	PROFESS. LONG (A2)	PROFESS. COURT (A3)
Garçons (B1)			
moy.	330,11	314,83	324,14
var.	991,49	666,38	1391,27
n	83	35	29
Filles (B2)			
moy.	339,52	336,14	307,33
var.	916,53	1029,61	1018,75
n	65	36	70



ANALYSE DE LA VARIANCE

SOURCE	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	30579,29	2	15289,64	15,493***
Sexe (B)	1899,48	1	1899,48	1,925
Interact.(AB)	15184,52	2	7592,26	7,693***
Intragroupe	307902,41	312	986,87	
Totale	353675,30	317		

TEST D'HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Fmax = 2,09 C = 0,2313
dl = 6;35 dl= 6;82

Alpha de Cronbach = 0,904
90 items n = 319

Normes de Toulouse: (n=718)

$\bar{X}$ = 341,9 S = 32,70
S^2 = 1069,29

COMPARAISONS MULTIPLES

Contrastes entre sexes:	F	Contrastes entre secteurs (gars):	F	Contrastes entre secteurs (filles):	F
AB11-AB12	3,271	AB11-AB21	2,912	AB12-AB22	0,134
AB21-AB22	8,166**	AB11-AB31	0,388	AB12-AB32	17,694***
AB31-AB32	5,871*	AB21-AB31	0,696	AB22-AB32	9,998***

CORRELATIONS DU SCORE GLOBAL D'ESTIME DE SOI AVEC L'AGE

Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r
Global	-0,164**	A1	-0,012	B1	-0,077	AB11	-0,112
		A2	-0,082	B2	-0,225**	AB12	0,215*
		A3	0,023			AB21	0,125
						AB22	-0,062
						AB31	0,131
						AB32	0,016

TABLEAU 2 (suite)

DIFFERENCES PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (moyennes)

Groupe	n	différence	Z	Groupe	n	Différence	Z
Global	318	-16,56	-8,976**	AB11	83	-11,79	-3,285**
A1	148	-7,09	-2,638**	AB12	35	-27,07	-4,898**
A2	71	-16,42	-4,231**	AB21	29	-17,76	-2,925**
A3	99	-26,17	-7,963**	AB22	65	-2,38	-0,587
B1	147	-18,87	-6,997**	AB31	36	-5,76	-1,057
B2	171	-14,24	-5,695**	AB32	70	-34,57	-8,845**

DIFFERENCES PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (variances)

Groupe	n	variance	chi-carré	Groupe	n	Variance	Chi-carré
Global	318	1115,7	330,76	AB11	83	991,5	76,03
A1	148	974,1	133,91	AB12	65	916,5	54,86
A2	71	953,6	62,43	AB21	35	666,4	21,19
A3	99	1173,9	107,59	AB22	36	1029,6	33,70
B1	147	1018,6	139,07	AB31	29	1391,3	36,43
B2	171	1205,6	191,67	AB32	70	1018,8	65,74

TABLEAU 3 Sommaire de l'analyse des scores de niveau du TSSC: analyse intergroupe.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

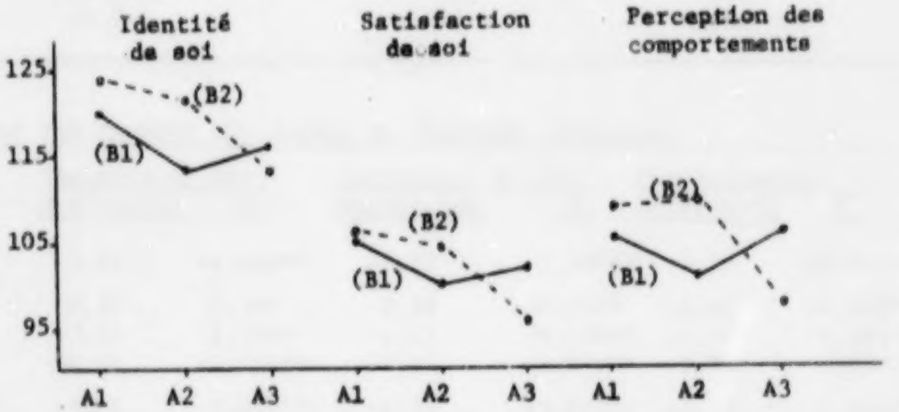
Secteur	Sexe	Identité de soi moy.	Identité de soi var.	Identité de soi n	Satisfact. de soi moy.	Satisfact. de soi var.	Satisfact. de soi n	Percept. des comport. moy.	Percept. des comport. var.	Percept. des comport. n
Académique	G (B1)	119,42	125,12	83	105,13	160,43	83	105,55	149,15	83
(A1)	F (B2)	123,43	119,59	65	106,91	166,37	65	109,18	162,12	65
Prof. long	G (B1)	113,71	130,03	35	100,11	119,28	35	101,00	72,06	35
(A2)	F (B2)	122,19	126,56	36	104,58	193,96	36	109,36	146,81	36
Prof. court	G (B1)	115,45	174,40	29	101,93	188,92	29	106,76	180,76	29
(A3)	F (B2)	113,49	157,96	70	95,67	169,56	70	98,17	140,35	70
Normes(Toulouse)		121,11	130,9	718	108,61	195,7	718	112,17	138,5	718

Alpha de Cronbach:

pour L1: 0,793

pour L2: 0,780

pour L3: 0,784



TEST D'HOMOGENEITE DE LA VARIANCE (Fmax)

Variable	Niveau Global	A1	A2	A3	B1	B2
Identité	1,46	-	-	-	-	-
Satisfact.	1,62	(C = 0,1943	dl = 6;82)			-
Comport.	2,51**	1,09	2,04	1,29	2,51**	1,16

ANALYSE DE LA VARIANCE (F)

Secteur (A)	Sexe (B)	Interaction (AB)
13,317***	6,453*	3,891*
12,153***	0,020	3,835*
9,195***	1,018	10,714***

COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Scheffé)

Variable	Niveau: Contraste:	A1 B1-B2	A2 B1-B2	A3 B1-B2	Garçons (B1) A1-A2	Garçons (B1) A1-A3	Garçons (B1) A2-A3	Filles (B2) A1-A2	Filles (B2) A1-A3	Filles (B2) A2-A3
Identité de soi		4,298*	9,358**	0,578	2,943	1,242	0,176	0,131	12,210**	6,598**
Satisfaction de soi		0,698	2,143	2,428	1,874	0,665	0,159	0,380	12,864**	5,702**
Comportements		3,335	8,611**	10,504**	1,769	0,109	1,827	0,003	14,182**	10,334**

TABLEAU 3 (Suite)

CORRELATIONS DES SCORES DE NIVEAU DU TSSC AVEC L'AGE

Groupe ou sous-groupe	Identité de soi ligne 1	Satisfact. de soi ligne 2	Percept. des comport. ligne 3
Global	-0,138**	-0,151**	-0,139**
Académique (A1)	0,014	0,012	-0,055
Profes. long (A2)	-0,078	-0,020	-0,119
Profes. court (A3)	0,027	-0,023	0,058
Garçons (B1)	-0,039	-0,079	-0,084
Filles (B2)	-0,214**	-0,197**	-0,176*
AB11	-0,021	-0,107	-0,160
AB12	0,163	0,211*	0,157
AB21	0,084	0,224	-0,020
AB22	-0,042	-0,103	-0,006
AB31	0,239	0,000	0,128
AB32	-0,043	0,002	0,085

COMPARAISONS PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (moyennes)

Groupe	n	Identité de soi		Satisfact. de soi		Comportements	
		Différence	Z	Différence	Z	Différence	Z
Global	318	-3,16	-4,926**	-6,22	-7,928**	-7,17	-10,863**
A1	148	0,32	0,340	-2,59	-2,252*	-4,81	-4,972**
A2	71	-3,16	-2,328*	-6,27	-3,776**	-6,99	-5,004**
A3	99	-6,64	-5,775**	-9,81	-6,977**	-9,71	-8,208**
B1	147	-4,92	-5,214**	-4,56	-3,952**	-7,73	-7,963**
B2	171	-1,41	-1,612	-7,88	-7,366**	-6,60	-7,333**
AB11	83	-1,69	-1,346	-3,48	-2,266*	-6,62	-5,124**
AB12	65	2,32	1,635	-1,70	-0,980	-2,99	-2,048*
AB21	35	-7,40	-3,827**	-8,50	-3,594**	-11,17	-5,614**
AB22	36	1,08	0,566	-4,03	-1,728	-2,81	-1,432
AB31	29	-5,66	-2,666**	-6,68	-2,571*	-5,41	-2,475*
AB32	70	-7,62	-5,573**	-12,94	-7,739**	-14,00	-9,952**
Ecart-type des normes:		11,44		13,99		11,77	

TABLEAU 3 (suite)

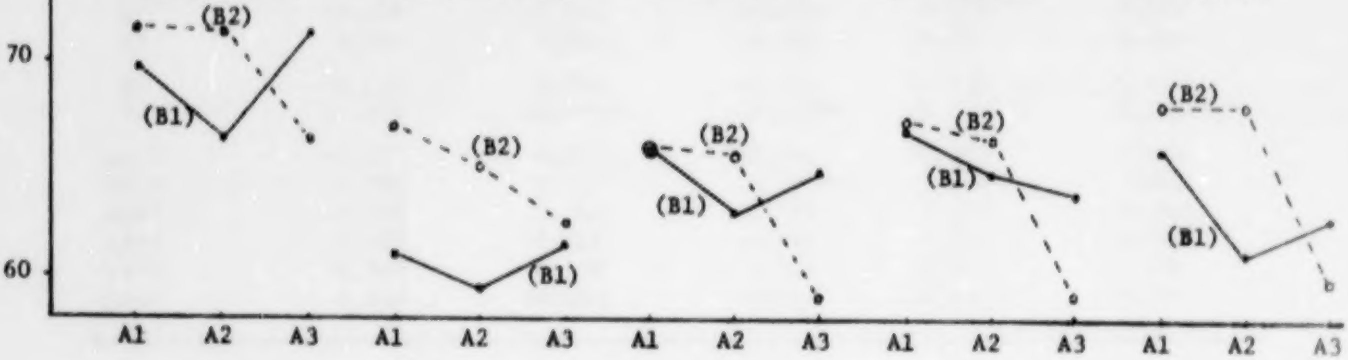
COMPARAISONS PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (variances)

Groupe	n	Identité de soi		Satisfact. de soi		Percept. des comp.	
		variance	chi-carré	variance	chi-carré	variance	chi-carré
Global	318	149,85	362,97	180,14	291,77	159,86	365,81
A1	148	125,85	141,36	162,71	122,21	157,05	166,65
A2	71	144,67	77,38	159,98	57,22	126,13	63,73
A3	99	161,85	121,20	181,56	90,91	165,89	117,35
B1	147	140,33	159,90	158,83	118,48	139,75	147,23
B2	171	157,37	204,42	198,47	172,39	178,06	218,51*
AB11	83	125,12	78,40	160,43	67,21	149,15	88,29
AB12	65	119,59	58,48	166,37	54,40	162,12	74,90
AB21	35	130,03	33,78	119,28	20,72	72,06	17,69*
AB22	36	126,56	33,85	193,96	34,69	146,81	37,09
AB31	29	174,40	37,31	188,72	27,00	180,76	36,54
AB32	70	157,96	83,28	169,56	59,78	140,35	69,91
Variance des normes		130,87	-	195,72	-	138,53	-

TABLEAU 4 Sommaire de l'analyse des scores de domaines du TSSC: analyse intergroupe

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Sous-groupe	Soi physique			Soi personnel			Soi moral			Soi familial			Soi social		
	Moy.	var.	n	moy.	var.	n	moy.	var.	n	moy.	var.	n	moy.	var.	n
AB11	69,90	69,16	83	61,08	51,98	83	66,16	59,38	83	67,04	63,52	83	65,93	55,70	83
AB12	71,08	48,17	65	66,82	52,71	65	66,17	59,67	65	67,45	70,00	65	68,01	73,02	65
AB21	66,20	53,58	35	59,43	37,72	35	63,09	39,37	35	64,94	61,47	35	61,17	48,21	35
AB22	70,89	56,27	36	64,94	45,25	36	65,97	65,97	36	66,33	65,54	36	68,00	83,77	36
AB31	70,90	83,02	29	61,62	66,17	29	64,86	71,41	29	64,07	100,85	29	62,69	65,58	29
AB32	66,16	87,47	70	62,53	62,60	70	59,07	64,79	70	59,54	66,86	70	60,03	68,52	70
Normes	69,57	62,1	718	67,15	73,3	718	68,77	65,3	718	68,81	84,5	718	67,58	62,4	718
Alpha (Cronbach)	0,712			0,644			0,688			0,719			0,725		
Fmax	1,82 dl=(6;69)			1,75 dl=(6;34)			1,81 dl=(6;34)			1,64 dl=(6;34)			1,74 dl=(6;34)		
C	-			0,2091 dl=(6;82)			0,1980 dl=(6;82)			0,2355 dl=(6;82)			0,2122 dl=(6;82)		



ANALYSE DE LA VARIANCE

Variable	TEST F		
	Secteur (A)	Sexe (B)	Interaction (AB)
Soi physique	3,911*	0,166	6,640***
Soi personnel	3,540*	26,523***	3,149*
Soi moral	12,469***	0,998	6,431**
Soi familial	15,751***	0,549	3,065*
Soi social	18,447***	4,175*	6,576**

TABLEAU 4 (suite)

COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Scheffé)

Contraste	SOI PHYSIQUE	SOI PERSONNEL	SOI MORAL	SOI FAMILIAL	SOI SOCIAL
AB11-AB12	0,757	22,472**	0,000	0,089	2,415
AB21-AB22	5,826**	10,081**	2,442	0,497	12,616**
AB31-AB32	6,876**	0,318	11,405**	6,103**	2,222
AB11-AB21	2,515	0,627	1,925	0,787	4,336*
AB11-AB31	0,160	0,059	0,301	1,375	1,727
AB21-AB31	2,614	0,712	0,412	0,087	0,281
AB12-AB22	0,006	0,766	0,008	0,211	0,000
AB12-AB32	6,088**	5,803**	14,094**	15,294**	16,432**
AB22-AB32	3,969*	1,292	9,389**	7,949**	11,562**

CORRELATIONS ENTRE LES SCORES DES DOMAINES DU TSSC ET L'AGE

Groupe ou sous-groupe	Variable				
	SOI PHYSIQUE	SOI PERSONNEL	SOI MORAL	SOI FAMILIAL	SOI SOCIAL
Global	-0,093	-0,061	-0,129*	-0,165**	-0,200***
A1	-0,041	-0,062	0,064	-0,050	0,041
A2	-0,158	-0,050	-0,022	0,110	-0,189
A3	0,097	0,044	0,016	-0,033	-0,039
B1	-0,123	0,066	-0,044	-0,075	-0,123
B2	-0,077	-0,161*	-0,183**	-0,230***	-0,245***
AB11	-0,134	0,007	-0,140	-0,136	-0,044
AB12	0,155	0,037	0,353**	0,074	0,212
AB21	-0,185	0,249	0,212	0,160	0,066
AB22	0,005	-0,088	-0,090	0,118	-0,180
AB31	0,067	0,150	0,228	0,083	0,036
AB32	0,148	-0,003	-0,013	-0,048	-0,044

TABLEAU 4 (suite)

DIFFERENCES PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (moyennes)

Groupe	n	SOI PHYSIQUE		SOI PERSONNEL		SOI MORAL		SOI FAMILIAL		SOI SOCIAL	
		Diff.	Z	Diff.	Z	Diff.	Z	Diff.	Z	Diff.	Z
Global	318	-0,38	-0,860	-4,42	-9,755**	-4,55	-9,479**	-3,92	-7,606**	-3,27	-7,381**
A1	148	0,92	1,420	-3,20	-4,818**	-2,60	-3,695**	-1,57	-2,078*	-0,61	-0,939
A2	71	-1,03	-1,101	-4,97	-5,183**	-4,24	-4,174**	-3,18	-2,916**	-3,00	-3,200**
A3	99	-1,04	-1,313	-5,08	-6,256**	-6,81	-7,916**	-7,01	-7,590**	-6,22	-7,834**
B1	147	-0,57	-0,877	-6,42	-9,633**	-4,07	-5,765**	-3,46	-4,565**	-4,32	-6,630**
B2	171	-0,19	-0,186	-2,39	-3,868**	-5,03	-7,684**	-4,37	-6,218**	-2,23	-3,691**
AB11	83	0,33	-0,382	-6,07	-6,844**	-2,61	-2,778**	-1,77	-1,755	-1,65	-1,903
AB12	65	1,51	1,545	-0,33	-0,329	-2,60	-2,449*	-1,36	-1,193	-0,43	0,439
AB21	35	-3,37	-2,530*	-7,72	-5,652**	-5,68	-3,926**	-3,87	-2,491**	-6,41	-4,800**
AB22	36	1,32	1,005	-2,21	-1,641	-2,80	-1,963*	-2,48	-1,619	0,42	0,320
AB31	29	1,33	0,909	-5,53	-3,686**	-3,91	-2,460*	-4,74	-2,778**	-4,89	-3,333**
AB32	70	-3,41	-3,621**	-4,62	-4,784**	-9,70	-9,481**	-9,27	-8,439**	-7,55	-7,996**

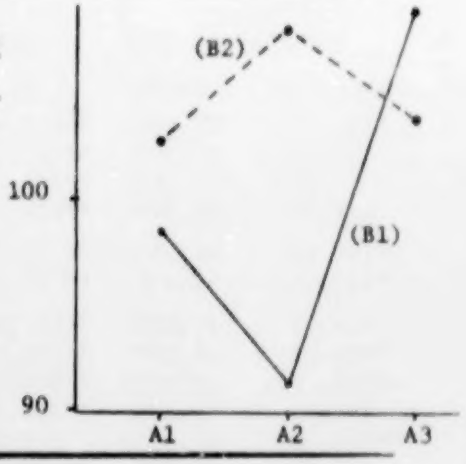
DIFFERENCES PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (variances)

Groupe	n	SOI PHYSIQUE		SOI PERSONNEL		SOI MORAL		SOI FAMILIAL		SOI SOCIAL	
		Var.	chi-carré	Var.	chi-carré	Var.	chi-carré	Var.	chi-carré	Var.	chi-carré
Global	318	70,42	359,5	58,59	284,5	67,46	291,9	77,01	289,0	74,67	379,3*
A1	148	59,89	141,8	60,09	135,3	59,10	118,6	65,95	114,8*	63,94	150,6
A2	71	59,73	67,3	48,66	52,2	54,22	52,5	63,12	52,3	77,12	86,5
A3	99	90,01	142,1*	63,15	94,8	73,04	97,7	80,18	93,0	68,46	107,5
B1	147	70,25	165,2	51,30	114,7	57,83	115,23	70,95	122,6	59,43	139,0
B2	171	70,95	194,3	58,24	151,6	74,36	172,5	80,86	162,8	88,04	239,8**
AB11	83	69,16	91,3	51,98	65,3	66,16	74,0	67,04	65,1	65,93	86,6
AB12	65	48,17	49,7	52,71	51,6	66,17	57,8	67,45	51,1	68,01	69,7
AB21	35	53,58	29,3	37,72	19,6	63,09	29,3	64,94	26,1	61,17	33,3
AB22	36	56,27	31,7	45,25	24,3	65,97	31,5	66,33	27,5	68,00	38,1
AB31	29	83,02	37,4	66,17	28,4	64,86	24,8	64,07	21,2	62,69	28,1
AB32	70	87,47	97,2*	62,60	66,2	59,07	55,6	59,54	48,6	60,03	66,4
Normes		62,09	-	65,29	-	73,27	-	84,46	-	62,41	-

TABLEAU 5 Sommaire de l'analyse des scores de distribution des réponses (échelle D) du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Sexe (B)	Secteur d'enseignement		
	ACADEMIQUE (A_1)	PROFES. LONG (A_2)	PROFES. COURT (A_3)
Garçons (B1)			
moy.	98,49	91,74	108,76
var	693,01	1320,31	1371,55
n	83	35	29
Filles (B2)			
moy.	102,91	107,97	103,53
var.	958,24	645,40	700,66
n	65	36	70



HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Niveau	dl	Fmax
Global	6;35	2,13*
A1	2;82	1,38
A2	2;35	2,05**
A3	2;69	1,96**
B1	3;82	1,98**
B2	3;64	1,48

ANALYSE DE LA VARIANCE

Source	SC	dl	CM	F
Secteur(A)	894,667	2	447,333	0,512
Sexe (B)	1562,615	1	1562,615	1,790
Interact.(AB)	4382,685	2	2191,342	2,510
Intragroupe	272382,604	312	873,021	
Totale	279894,242	317		

Normes (Touloure)

$\bar{X}$ = 116,69
σ = 27,09
σ^2 = 733,9
n = 718

CORRELATIONS AVEC L'AGE

Groupe	r
Global	0,003
A1	0,115
A2	-0,153
A3	-0,105
B1	-0,068
B2	0,056
AB11	-0,077
AB12	0,390***
AB21	0,111
AB22	-0,060
AB31	-0,100
AB32	-0,099

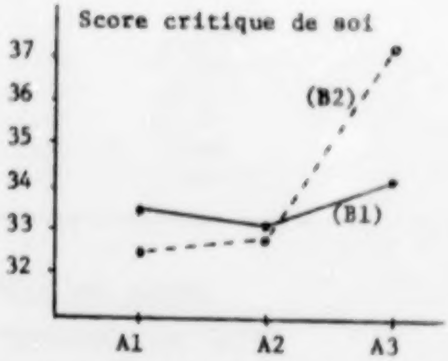
TABLEAU 5 (Suite) Analyse des scores de distribution des réponses (échelle D) du TSSC par rapport aux normes de Toulouse (1971)

DIFFERENCES PAR RAPPORT AUX NORMES				POUR LA MOYENNE		POUR LA VARIANCE	
Groupe	Secteur	Sexe	n	Différence	Z	Variance	Chi-carré
Global	-	-	318	-14,46	-9,519**	882,95	381,381*
A1	Académique	-	148	-15,99	-7,181**	808,60	161,962
A2	Prof.long	-	71	-16,84	-5,238**	1030,77	98,316*
A3	Prof.court	-	99	-10,55	-3,875**	890,91	118,966
B1	-	Garçons	147	-17,03	-7,622**	1043,39	208,771**
B2	-	Filles	171	-11,89	-5,739**	754,22	174,715**
AB11	Académique	Garçons	83	-18,20	-6,121**	693,01	77,431
AB12	Académique	Filles	65	-13,78	-4,101**	958,24	83,564*
AB21	Prof.long	Garçons	35	-24,95	-5,449**	1320,31	61,167**
AB22	Prof.long	Filles	36	- 8,72	-1,931	645,40	30,779
AB31	Prof.court	Garçons	29	- 7,93	-1,576	1371,55	52,328**
AB32	Prof.court	Fillès	70	-13,16	-4,064**	700,66	65,875

TABLEAU 6 Sommaire de l'analyse des scores de critique de soi (échelle CS) du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Sexe (B)	Secteur d'enseignement (A)		
	Académique (A1)	Profes.long (A2)	Profes.court (A3)
Garçons(B1)			
moy.	33,51	33,09	34,31
var.	32,91	31,08	36,36
n	83	35	29
Filles (B2)			
moy.	32,69	32,81	37,11
var.	24,81	36,10	38,48
n	65	36	70



ANALYSE DE LA VARIANCE

Source	SC	dl	CM	F
Secteur(A)	638,754	2	319,377	9,693***
Sexe (B)	6,996	1	6,996	0,212
Interact.(AB)	179,746	2	89,873	2,728
Intragroupe	10280,267	312	32,950	
Total	11171,874	317		

COMPARAISONS MULTIPLES (Scheffé)

Contraste	F
A^1 vs A^2	0,016
A^1 vs A^3	5,426**
A^2 vs A^3	4,399*

dl = 2;31

Alpha de Cronbach = 0,676
10 items n = 319

Normes de Toulouse: (n=718)
$\bar{X}$ = 32,21
σ = 5,25
σ^2 = 27,56

Test d'homogénéité de la variance:
Fmax = 1,55
dl = 6;69

CORRELATIONS DU SCORE CRITIQUE DE SOI AVEC L'AGE

Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r
Global	0,100*	A^1	0,065	$B1$	-0,086	AB11	0,021
		A^2	-0,173	$B2$	0,227***	AB12	0,096
		A^3	0,011			AB21	-0,266
						AB22	-0,121
						AB31	-0,213
						AB32	0,059

TABLEAU 6 (Suite)

DIFFERENCES ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ET CELLE DES NORMES

Groupe	n	différence	Z	Groupe	n	différence	Z
Global	318	1,71	5,808**	AB11	83	1,30	2,256*
A1	148	0,89	2,062*	AB21	35	0,88	0,992
A2	71	0,74	1,188	AB31	29	2,10	2,154*
A3	99	3,50	6,633**	AB12	65	0,48	0,737
B1	147	1,43	3,302**	AB22	36	0,60	0,686
B2	171	1,99	4,957**	AB32	70	4,90	7,809**

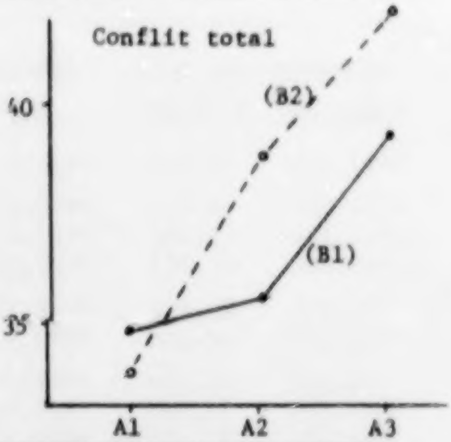
DIFFERENCES ENTRE LES VARIANCES DES GROUPES ET CELLE DES NORMES

Groupe	n	variance	chi-carré	Groupe	n	variance	chi-carré
Global	318	35,24	405,3**	AB11	83	32,91	97,9
A1	148	29,32	156,4	AB12	65	24,81	57,6
A2	71	33,16	84,2	AB21	35	31,08	38,3
A3	99	39,13	139,1**	AB22	36	36,10	45,8
B1	147	32,86	174,1	AB31	29	36,36	36,9
B2	171	37,06	228,6**	AB32	70	38,48	96,3*

TABLEAU 7 Sommaire de l'analyse du score global de conflit total du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Conflit total		Secteur d'enseignement		
SEXE (B)		ACADEMIQUE (A1)	PROFESS. LONG (A2)	PROFESS. COURT (A3)
Garçons (B1)		AB11	AB21	AB31
	moy.	34,95	35,46	39,24
	var.	104,53	231,37	222,55
	n	83	35	29
Filles (B2)		*AB12*	*AB22*	AB32
	moy.	33,80	38,81	42,10
	var.	140,23	177,99	156,53
	n	65	36	70



HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Niveau	dl	Fmax
Global	6;82	2,21*
A1	2;82	1,34
A2	2;35	1,30
A3	2;69	1,42
B1	3;82	2,21**
B2	3;64	1,27

ANALYSE DE LA VARIANCE

SOURCE	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	2403,60	2	1201,80	7,703***
Sexe (B)	77,43	1	77,43	0,496
Interact.(AB)	337,47	2	168,73	1,082
Intragroupe	48674,14	312	156,01	
Totale	51845,49	317		

COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Scheffé)

Statistique	Contraste		
	A1- A2	A1- A3	A2- A3
F	1,166	6,667**	1,524

Alpha de Cronbach = 0,664
15 items n = 319

Normes de Toulouse: n = 718
$\bar{X}$ = 9,14
σ =31,41 σ^2= 83,54

CORRELATIONS DU CONFLIT TOTAL AVEC L'AGE

Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r
Global	0,126*	A1	0,149*	B1	-0,058	AB11	0,034	AB12	0,272*
		A2	-0,124	B2	0,254***	AB21	-0,201	AB22	0,015
		A3	-0,026			AB31	-0,265	AB32	0,061

TABLEAU 7 (suite)

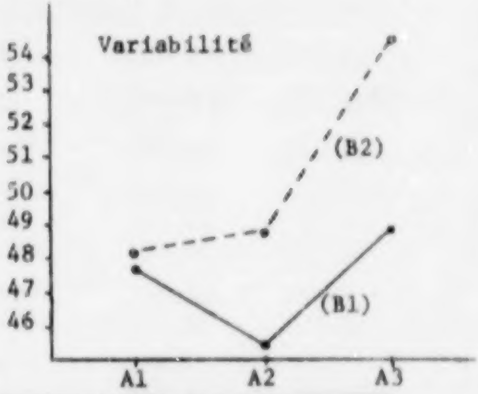
DIFFERENCES DES MOYENNES ET VARIANCES DES SOUS-GROUPES PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (1971)

Différences par rapport aux normes				Pour les moyennes		Pour les variances	
GROUPE	SECTEUR	SEXE	N	DIFFERENCE	Z	VARIANCE	CHI-CARRE
Global	-	-	318	5,76	11,24**	163,55	620,61**
A1	Académique	-	148	3,04	4,05**	119,69	210,61**
A2	Prof.long	-	71	5,74	5,29**	204,22	171,12**
A3	Prof.court	-	99	9,85	10,72**	175,50	205,88**
B1	-	garçons	147	4,51	5,98**	158,05	276,22**
B2	-	filles	171	6,84	9,79**	166,71	339,25**
AB11	Académique	garçons	83	3,54	3,53**	104,53	102,60
AB12	Académique	filles	65	2,39	2,11*	140,23	107,43**
AB21	Prof.long	garçons	35	4,05	2,62**	231,37	94,17**
AB22	Prof.long	filles	36	7,40	4,86**	177,99	74,57**
AB31	Prof.court	garçons	29	7,83	4,61**	222,55	74,59**
AB32	Prof.court	filles	70	10,69	9,79**	156,53	129,29**
Normes:	moyenne = 9,14 écart-type = 31,41			-	-	83,54	-

TABLEAU 8 Sommaire de l'analyse du score global de variabilité du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Variabilité	Secteur d'enseignement(A)		
SEXE (B)	ACADEMIQUE (A1)	PROFESS. LONG (A2)	PROFESS. COURT (A3)
Garçons (B1)	AB11	AB21	AB31
moy.	47,80	45,40	48,93
var.	176,92	255,60	223,71
n	83	35	29
Filles (B2)	AB12	AB22	AB32
moy.	48,09	48,72	54,67
var.	158,93	102,43	178,19
n	65	36	70



HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Niveau	dl	Fmax
Global	6;35	2,50**
A1	2;82	1,11
A2	2;35	2,50**
A3	2;69	1,26
B1	3;82	1,44
B2	3;69	1,74

ANALYSE DE LA VARIANCE

Source	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	1495,141	2	747,571	4,202*
Sexe (B)	470,585	1	470,585	2,645
Interact. (AB)	404,189	2	202,094	1,136
Intragroupe	55513,891	312	177,929	
Totale	58364,553	317		

COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Scheffé)

STATISTIQUE	CONTRASTE		
	A1 - A2	A1 - A3	A2 - A3
F	0,105	2,192	2,421

Normes de Toulouse: n = 718
$\bar{X}$ = 43,51
σ = 12,69 σ^2 = 161,0

Alpha de Cronbach = 0,669
8 items n = 319

CORRELATION DE LA VARIABILITE TOTALE AVEC L'AGE

Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r
Global	0,144**	A1	0,221**	B1	0,007	AB11	0,136	AB12	0,365***
		A2	-0,049	B2	0,254***	AB21	-0,067	AB22	0,052
		A3	0,024			AB31	-0,103	AB32	0,046

TABLEAU 8 (Suite)

ANALYSE DES SCORES DE VARIABILITE TOTALE PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE(1971)

Différences par rapport aux normes				Pour les moyennes		Pour les variances	
GROUPE	SECTEUR	SEXE	n	DIFFERENCE	Z	VARIANCE	CHI-CARRE
Global	-	-	318	5,43	7,63**	184,12	362,52
A1	Académique	-	148	4,44	4,26**	167,91	153,31
A2	Prof.long	-	71	3,55	2,36*	178,16	77,46
A3	Prof.court	-	99	8,29	6,50**	196,28	119,47
B1	-	Garçons	147	3,87	3,70**	203,30	184,36*
B2	-	Filles	171	6,98	7,19**	163,12	172,24
AB11	Académique	Garçons	83	4,29	3,08**	176,92	90,11
AB12	Académique	Filles	65	4,58	2,91**	158,93	63,18
AB21	Prof.long	Garçons	35	1,89	0,88	255,60	53,98*
AB22	Prof.long	Filles	36	5,21	2,46*	102,43	22,27
AB31	Prof.court	Garçons	29	5,42	2,30*	223,71	38,91
AB32	Prof.court	Filles	70	11,16	7,36**	178,19	76,37
	Normes:		moyenne =	43,51	σ =12,69	161,0	

ANALYSE DES SCORES DE VARIABILITE DES LIGNES ET DE VARIABILITE DES COLONNES PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (1971).

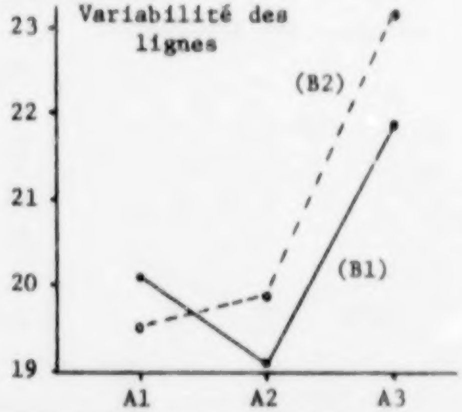
Groupe	Score de variabilité des lignes				Score de variabilité des colonnes			
	MOYENNES		VARIANCES		MOYENNES		VARIANCES	
	Différ.	Z	Variance	Chi-carré	Différ.	Z	Variances	Z
Global	1,50	4,11**	40,89	305,71	3,75	8,05**	78,67	360,90
A1	0,72	1,35	32,44	112,47*	3,53	5,17**	77,03	163,87
A2	0,37	0,48	41,05	67,77	3,00	3,04**	83,36	84,45
A3	3,40	5,20**	47,83	110,55	4,71	5,64**	75,58	107,19
B1	1,27	2,37*	45,07	155,19	2,42	3,53**	79,14	167,21
B2	1,73	3,48*	37,23	149,27	5,08	7,99**	75,49	185,72
AB11	1,03	1,44	33,02	63,86	3,07	3,37**	75,59	89,70
AB12	0,41	0,51	31,97	48,26	3,99	3,87**	79,59	73,72
AB21	0,01	0,09	57,34	45,98	1,70	1,21	99,56	48,99
AB22	0,73	0,67	26,14	21,58	4,30	3,10**	66,56	33,71
AB31	2,76	2,28*	64,34	42,49	2,48	1,61	68,71	27,84
AB32	4,04	5,19**	41,34	67,28	6,94	6,99**	73,56	73,45

NORMES Moyenne = 19,1 Variance = 42,4. Moyenne = 24,59 Variance = 69,1
σ = 6,51 σ = 8,31

TABLEAU 9 Sommaire de l'analyse du score de variabilité des lignes du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Variabilité des lignes / Sexe (B)	Secteur d'enseignement (A) ACADEMIQUE (A1)	PROFESS. LONG (A2)	PROFESS. COURT (A3)
Garçons (B1)	AB11	AB21	AB31
moy.	20,13	19,11	21,86
var.	33,02	57,34	64,34
n	83	35	29
Filles (B2)	AB12	AB22	AB32
moy.	19,51	19,83	23,14
var.	31,97	26,14	41,34
n	65	36	70



HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Niveau	dl	Fmax
Global	6;34	2,46**
A1	2;82	1,03
A2	2;35	2,19**
A3	2;69	1,56
B1	3;82	1,95*
B2	3;69	1,58

ANALYSE DE LA VARIANCE

Source	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	582,566	2	291,283	7,405***
Sexe (B)	3,533	1	3,533	0,090
Interact.(AB)	53,511	2	26,756	0,680
Intragroup.	12272,351	312	39,334	
Totale	12963,283	317		

COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Scheffé)

Statistique	Contraste A1- A2	A1- A3	A2- A3
F	0,074	4,793**	4,441**

Normes de Toulouse:

n = 718 $\bar{X}$ = 19,1
σ = 6,51
σ^2 = 42,4

CORRELATIONS DE LA VARIABILITE DES LIGNES AVEC L'AGE

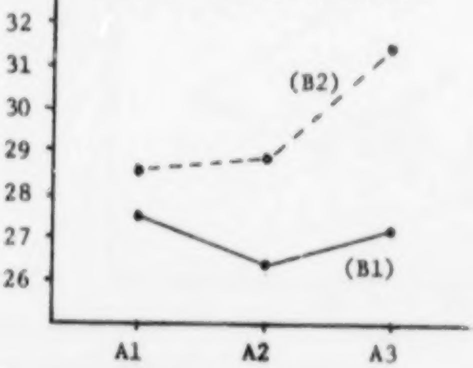
Groupe	r	Groupe	r
Global	0,143**	AB11	0,012
A1	0,163*	AB12	0,357***
A2	-0,104	AB21	-0,209
A3	0,068	AB22	0,059
B1	-0,076	AB31	-0,167
B2	0,317***	AB32	0,163

TABLEAU 10 Sommaire de l'analyse du score de variabilité des colonnes du TSSC

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Variabilité des colonnes	Secteur d'enseignement (A)		
Sexe (B)	ACADEMIQUE (A_1)	PROFESS. LONG (A_2)	PROFESS. COURT (A_3)
Garçons (B1)	AB11	AB21	AB31
moy.	27,66	26,29	27,07
var.	75,59	99,56	68,71
n	83	35	29
Filles (B2)	AB12	AB22	AB32
moy.	28,58	28,89	31,53
var.	79,59	66,56	73,56
n	65	36	70

Variabilité des colonnes



ANALYSE DE LA VARIANCE

Source	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	215,554	2	107,777	1,401
Sexe (B)	392,568	1	392,568	5,102*
Interaction (AB)	83,242	2	83,242	1,082
Intragroupe	24006,342	312	76,943	
Totale	24937,686	317		

TEST DE L'HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Fmax = 1,50 C = 0,2148

dl = 6;34 dl = 6;82

NORMES DE TOULOUSE

n = 718 $\bar{X}$ = 24,59

σ = 8,31

σ^2 = 69,1

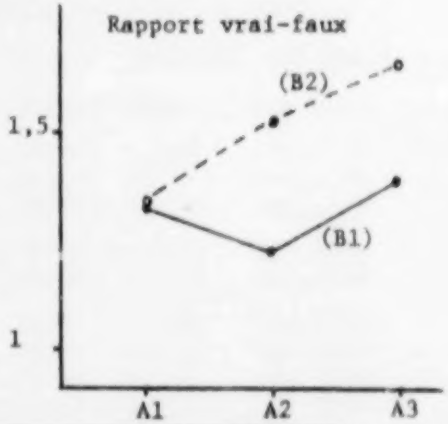
CORRELATIONS DES SCORES DE VARIABILITE DES COLONNES AVEC L'AGE

Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r
Global	0,118*	A1	0,220*	B1	0,069	AB11	0,200*	AB12	0,289**
		A2	-0,104	B2	0,151*	AB21	0,051	AB22	0,027
		A3	-0,016			AB31	-0,025	AB32	-0,050

TABLEAU 11 Sommaire de l'analyse du rapport vrai-faux (échelle RVF) du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Sexe (B)	Secteur d'enseignement (A) ACADEMIQUE (A_1)	PROFES.LONG (A_2)	PROFES.COURT (A_3)
Garçons (B_1)			
moy.	1,346	1,244	1,393
var.	0,208	0,385	0,205
n	83	35	29
Filles (B_2)			
moy.	1,353	1,536	1,670
var.	0,178	0,260	0,424
n	65	36	70



HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Niveau	dl	F(max)
Global	6;69	2,39*
A_1	2;82	1,17
A_2	2;35	1,48
A_3	2;69	2,06**
B_1	3;34	1,87*
B_2	3;69	2,39**

ANALYSE DE LA VARIANCE

Source	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	2,366	2	1,183	4,314*
Sexe (B)	1,649	1	1,649	6,016*
Interact.(AB)	1,437	2	0,719	2,621
Intragroupe	85,533	312	0,274	
Totale	92,193	317		

COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Scheffé)

Statistique	Contraste A_1-A_2	A_1-A_3	A_2-A_3
F	0,143	3,173*	1,390

Normes de Toulouse:

$\bar{X}$ = 1,07 n = 718
σ = 0,31

CORRELATIONS DES GROUPES AVEC L'AGE

Groupe	r	Groupe	r
Global	0,065	AB_{11}	0,046
A_1	0,099	AB_{12}	0,190
A_2	-0,153	AB_{21}	-0,321*
A_3	-0,020	AB_{22}	-0,020
B_1	-0,102	AB_{31}	-0,065
B_2	0,166*	AB_{32}	-0,040

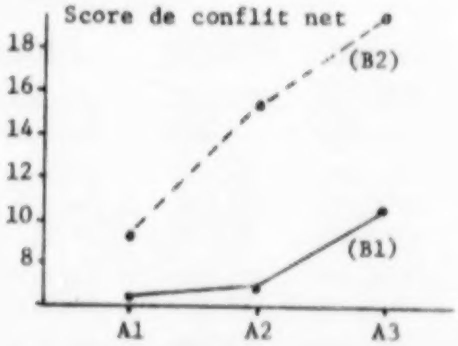
TABLEAU 11 (Suite) Analyse des scores de rapport vrai-faux (échelle RVF) du TSSC par rapport aux normes de Toulouse. (1971)

DIFFERENCES PAR RAPPORT AUX NORMES				POUR LA MOYENNE		POUR LA VARIANCE	
Groupe	Secteur	Sexe	n	Différence	Z	variance	chi-carré
Global	-	-	318	0,354	20,364**	0,291	959,91**
A1	Académique	-	148	0,280	10,988**	0,193	295,22**
A2	Profes.long	-	71	0,320	8,698**	0,339	246,93**
A3	Profes.court	-	99	0,462	14,829**	0,373	380,37**
B1	-	Garçons	147	0,258	10,091**	0,303	460,33**
B2	-	Filles	171	0,450	18,982**	0,438	774,82**
AB11	Académique	Garçons	83	0,276	5,114**	0,208	179,65**
AB12	Académique	Filles	65	0,174	3,321**	0,178	118,54**
AB21	Prof.long	Garçons	35	0,323	5,611**	0,385	136,21**
AB22	Prof.long	Filles	36	0,283	7,360**	0,260	94,69**
AB31	Prof.court	Garçons	29	0,466	9,019**	0,205	59,73**
AB32	Prof.court	Filles	70	0,600	16,193**	0,424	304,43**

TABLEAU 12 Sommaire de l'analyse du score global de conflit net du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES

Conflit net / Sexe (B)	Secteur d'enseignement: ACADEMIQUE (A1)	PROFESS. LONG (A2)	PROFESS. COURT (A3)
Garçons (B1)			
moy.	8,37	8,83	12,62
var.	343,51	447,44	510,03
n	83	35	29
Filles (B2)			
moy.	11,34	17,47	21,53
var.	242,82	341,91	327,79
n	65	36	70



ANALYSE DE LA VARIANCE

SOURCE	SC	dl	CM	F
Secteur (A)	3286,05	2	1643,03	4,756**
Sexe (B)	2640,46	1	2640,46	7,643**
Interact.(AB)	632,97	2	316,49	0,916
Intragroupe	107786,19	312	345,47	
Totale	116129,64	317		

COMPARAISONS MULTIPLES

Contrastes	F(Scheffé)
A1- A2	0,750
A1- A3	3,960*
A2- A3	0,848

Alpha de Cronbach = 0,719
15 items n = 319

Normes (Toulouse) : (n=718)

$\bar{X}$ = -2,21 σ = 14,17 σ^2 = 200,79

CORRELATIONS DU SCORE DE CONFLIT NET AVEC L'AGE

Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r	Groupe	r
Global	0,123*	A1	0,136*	B1	-0,010	AB11	0,075
		A2	-0,245*	B2	0,228***	AB12	0,298**
		A3	0,094			AB21	-0,328*
						AB22	-0,072
						AB31	0,071
						AB32	0,075

TEST D'HOMOGENEITE DE LA VARIANCE

Fmax = 2,10 dl = 6;64

TABLEAU 12 (suite)

COMPARAISON DES MOYENNES ET VARIANCES DES GROUPES PAR RAPPORT AUX NORMES DE TOULOUSE (1971) POUR LE SCORE GLOBAL DE CONFLIT NET

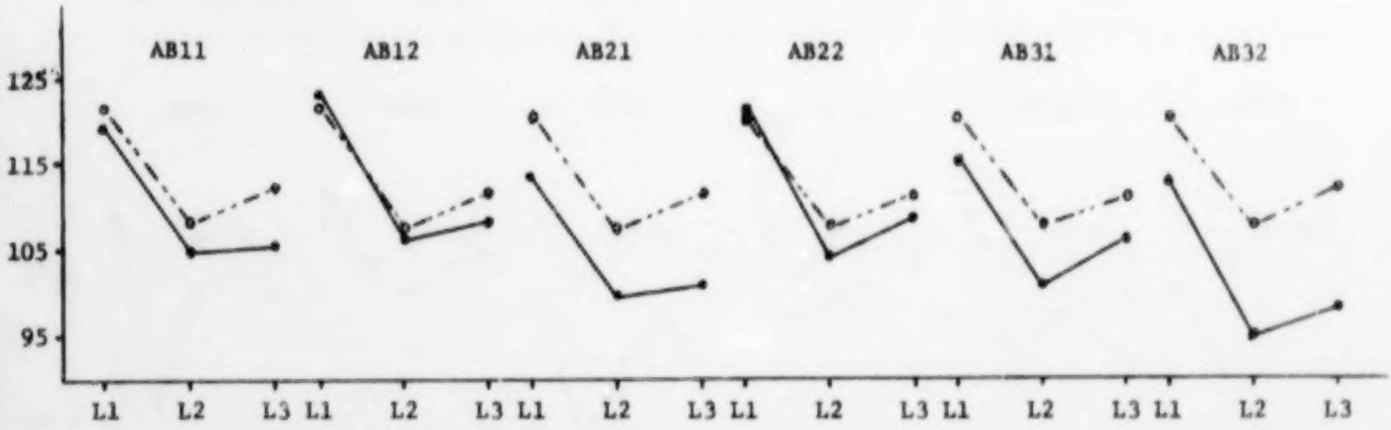
Différences par rapport aux normes				pour les moyennes		pour les variances	
GROUPE	SECTEUR	SEXE	n	différence	Z	variance	chi-carré
Global	-	-	318	15,57	19,59**	336,34	531,0**
A1	Académique	-	148	12,07	10,36**	299,51	219,3**
A2	Prof. long	-	71	15,36	9,13**	407,23	142,0**
A3	Prof. court	-	99	19,29	13,55**	393,12	191,9**
B1	-	gars	147	12,15	10,40**	397,67	289,2**
B2	-	filles	171	18,99	17,52**	315,56	267,2**
AB11	Académique	gars	83	10,58	6,80**	343,51	140,3**
AB12	Académique	filles	65	13,55	7,71**	242,82	77,4
AB21	Prof. long	gars	35	11,04	4,61**	447,44	75,8**
AB22	Prof. long	filles	36	19,68	8,33**	341,91	59,6**
AB31	Prof. court	gars	29	14,83	5,64**	510,03	71,1**
AB32	Prof. court	filles	70	23,74	14,02**	327,79	112,6**
		Normes:		-	-	200,79	-

Normes: $\bar{X} = -2,21$ $\sigma^2 = 14,17$

TABLEAU 13 Sommaire de l'analyse des scores de niveau du TSSC: analyse intragroupe

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES (moyennes)

Variable	Secteur académique (A1) Garçons (B1)	Secteur académique (A1) Filles (B2)	Sect. prof. long (A2) Garçons (B1)	Sect. prof. long (A2) Filles (B2)	Sect. prof. court (A3) Garçons (B1)	Sect. prof. court (A3) Filles (B2)
Identité (L1)	119,42	123,43	113,71	122,19	115,45	113,49
Satisfact.(L2)	105,13	106,91	100,11	104,58	101,93	95,67
Comportem.(L3)	105,55	109,18	101,00	109,36	106,76	98,17



ANALYSE DE LA VARIANCE ET COMPARAISONS MULTIPLES (procédure de Newman-Keuls)

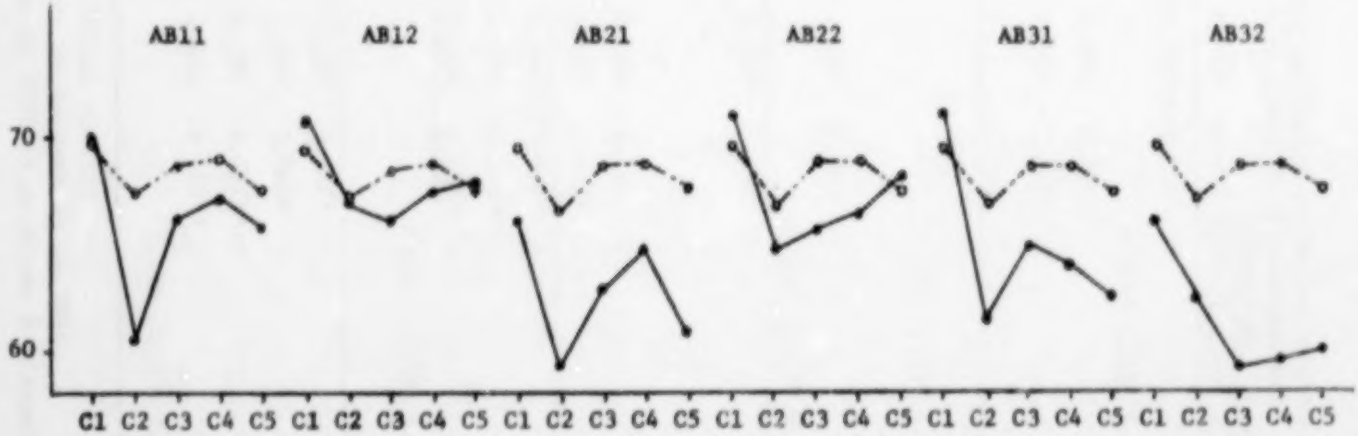
Statistique	Secteur académique (A1) Garçons (B1)	Secteur académique (A1) Filles (B2)	Sect. prof. long (A2) Garçons (B1)	Sect. prof. long (A2) Filles (B2)	Sect. prof. court (A3) Garçons (B1)	Sect. prof. court (A3) Filles (B2)
F	105,305***	73,122***	40,838***	48,111***	33,879***	101,515***
dl	2;164	2;128	2;68	2;70	2;56	2;138
q: L1-L2	18,035**	15,775**	11,422**	13,412**	11,488**	18,616**
q: L1-L3	17,505**	13,607**	10,674**	9,771**	6,534**	16,004**
q: L2-L3	-0,530	-2,168	-0,747	-3,640*	-4,104**	-2,612

LEGENDE : - - - - - - - - Normes du Toulouse
__________ Nos résultats

TABLEAU 14 Sommaire de l'analyse intragroupe des scores des domaines du TSSC.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-GROUPES (moyennes)

Variables	Secteur:	ACADEMIQUE(A1)		PROFES. LONG (A2)		PROFES. COURT (A3)	
	Sexe:	Garçons(B1)	Filles(B2)	Garçons(B1)	Filles(B2)	Garçons(B1)	Filles(B2)
Soi physique(C1)		69,90	71,08	66,20	70,89	70,90	66,16
Soi personnel(C2)		61,08	66,82	59,43	69,94	61,62	62,33
Soi moral(C3)		66,16	66,17	63,09	65,97	64,86	59,07
Soi familial(C4)		67,04	67,45	64,94	66,33	64,07	59,54
Soi social(C5)		65,93	68,01	61,17	68,00	62,69	60,03



ANALYSE DE LA VARIANCE ET COMPARAISONS MULTIPLES (Procédure de Newman-Keuls)

Statistique	ACADEMIQUE (A1)		PROFES. LONG (A2)		PROFES. COURT (A3)	
	Garçons(B1)	Filles(B2)	Garçons(B1)	Filles(B2)	Garçons(B1)	Filles(B2)
F intrasujet	33,137***	7,828***	9,844***	7,009***	13,932***	16,550***
dl	4;328	4;256	4;136	4;140	4;112	4;276
Contrastes(q)						
C1-C2	15,954**	6,266**	7,743**	6,774**	9,579**	5,017**
C1-C3	6,778**	7,216**	3,561	5,603**	6,231**	9,796**
C1-C4	5,187**	5,338**	1,438	5,191**	7,050**	9,144**
C1-C5	7,193**	4,502**	5,750**	3,292*	8,475**	8,473**
C2-C3	-9,176**	0,950	-4,182*	-1,171	-3,347	4,780**
C2-C4	-10,767**	-0,927	-6,306**	-1,593	-2,528	4,128*
C2-C5	-8,762**	-1,764	-1,993	-3,482*	-1,104	3,456*
C3-C4	-1,591	-1,878	-2,124	-0,411	0,819	-0,652
C3-C5	0,414	-2,714	2,188	-2,311	2,243	-1,323
C4-C5	2,005	-0,837	4,313**	-1,899	1,424	-0,672

LEGENDE : - - - - - - Normes de Toulouse
——————— Nos résultats

TABLEAU 15 Sommaire des comparaisons multiples entre les moyennes des scores de prestige des sous-groupes pour chacune des vingt-cinq familles d'enseignement

Familles			A1-A2	A1-A3	A2-A3	AB11-21	11-31	21-31	12-22	12-32	22-32	11-12	21-22	31-32
			CONTRASTES (Procédure de Scheffé)											
1.	Agrotechnique	GN	7,545**	13,824**	0,110	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.	Alimentation	CG	-	-	-	4,254*	0,550	1,410	1,786	10,658**	1,858	1,020	2,292	4,311*
3.	Arts	CG	0,486	2,942	0,704	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	Arts appliqués	CG	1,742	0,642	0,270	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.	Commerce/secrét.	GR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	Couture/habillement	CG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Dessin technique	CG	-	-	-	3,032	1,030	5,196**	4,090*	5,546**	0,008	13,902**	9,424**	46,445**
8.	Education physique	CG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9.	Electrotechnique	CG	6,227**	1,635	1,342	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	Equip. motorisé	GR	-	-	-	0,003	0,378	0,320	2,039	1,599	0,190	15,394**	18,552**	26,997**
11.	Foresterie	GN	2,910	4,574*	0,062	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	Hydrothermie	CG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13.	Imprimerie	CG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14.	Init. à la technol.	GN	4,378*	0,296	2,283	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15.	Langues	CG	1,696	1,247	4,442*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16.	Lettres	CG	3,793*	9,401**	18,862**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17.	Mathématiques	CG	6,810**	2,408	13,512**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18.	Mécan. d'ajustage	CG	4,477*	0,078	4,627*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19.	Meubles/construction	CG	-	-	-	0,763	2,830	0,544	2,234	0,656	4,435*	2,591	15,260**	7,518**
20.	Prot./serv. bâtiment	GR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21.	Religion	CG	6,055**	0,182	3,331*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22.	Sciences	CG	10,045**	1,024	3,868*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23.	Sci. humaines	CG	10,169**	0,000	8,057**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24.	Serv./santé	GR	5,952**	1,523	10,419**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25.	Soins esthétiques	CG	-	-	-	0,324	2,004	0,210	2,256	0,032	1,878	74,857**	74,859**	22,455**

GN : Nouvelle discipline incluse dans l'étude du GREC

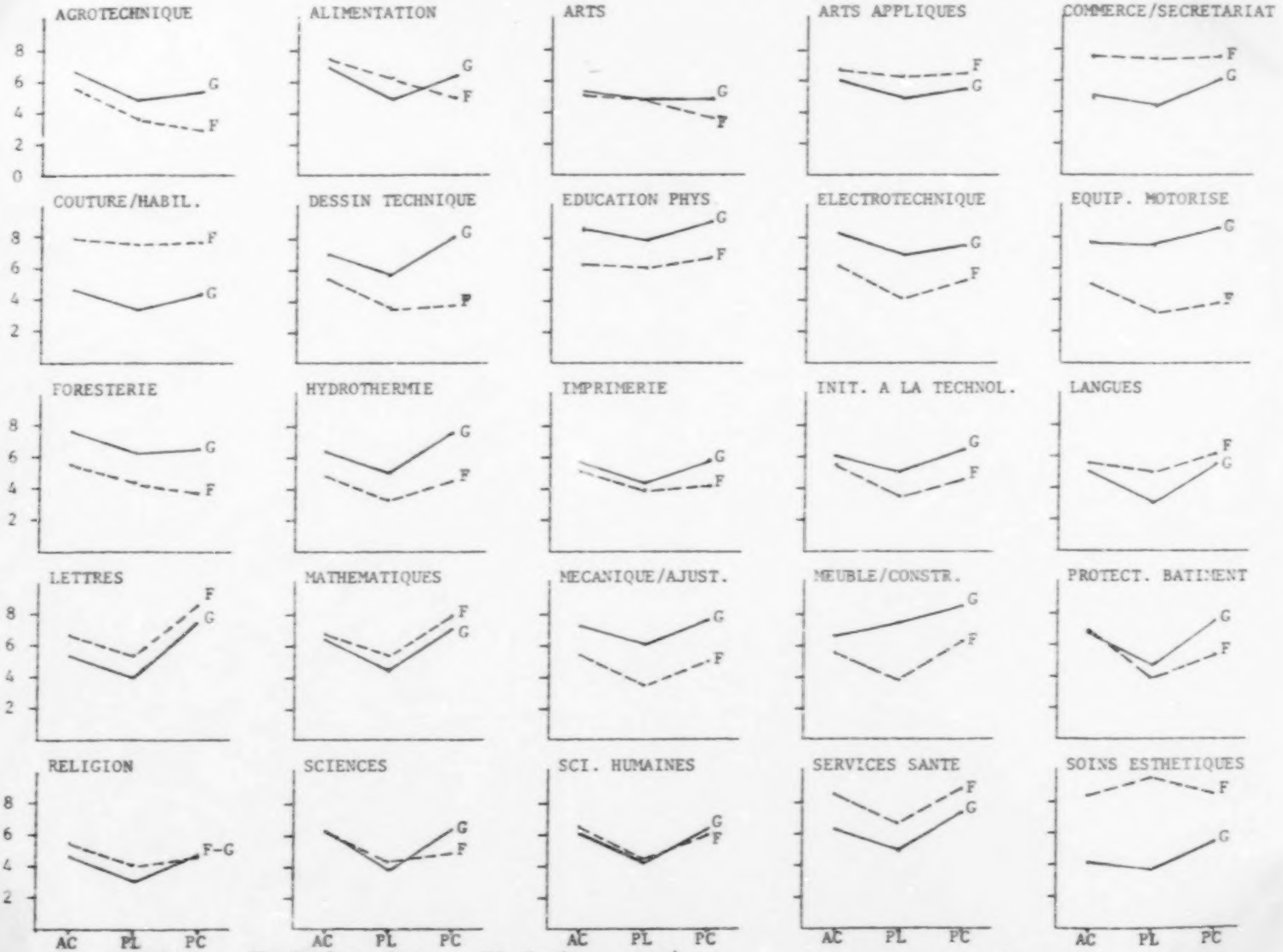
CG : Appellations identiques dans l'étude de Coisman et du GREC

GR : Appellation reformulée dans l'étude du GREC et conforme à l'appellation officielle de l'annuaire 92.

TABLEAU 16 Sommaire des statistiques descriptives des scores de prestige de chacune des vingt-cinq (25) disciplines, dans une école polyvalente de la C.E.C.M. (étudiants)

SEXE:	GARCONS									FILLES								
SECTEUR:	GENERAL ACADEMIQUE(83)			PROF.LONG(35)			PROF.COURT(29)			GENERAL ACADEMIQUE(65)			PROF.LONG(36)			PROF.COURT(70)		
FAMILLES:	Moy.	S	R	Moy.	S	R	Moy.	S	R	Moy.	S	R	Moy.	S	R	Moy.	S	R
1. Agrotechnique	6,67	3,00	8	4,97	2,64	11	5.43	3,58	20	5,87	2,65	14	3,85	3,17	19	2,90	2,46	25
2. Alimentation	6,96	3,06	7	5,09	3,48	9	6,43	4,16	13	7,50	2,31	5	6,24	2,93	5	4,96	3,39	15
3. Arts	5,42	3,16	19	4,88	3,34	14	4,82	2,91	24	5,27	2,44	21	4.92	3,05	10	3,78	3,39	22
4. Arts appliqués	6,04	2,63	16	5,03	3,38	10	5,54	2,91	19	6,87	2,60	6	6,19	3,16	6	6,42	3,48	8
5. Commerce/secrét.	5,09	3,12	21	4,18	3,30	17	5,96	3,45	17	7,52	2,78	4	7,35	3,38	3	7,44	3,32	6
6. Couture/habil.	4,85	3,07	23	3,41	2,79	23	4,54	3,52	25	8,03	2,37	3	7,71	2,84	2	7,76	3,66	5
7. Dessin techn.	7,12	2,61	6	5,71	3,40	7	8,00	2,69	4	5,35	2,42	20	3,65	2,62	21	3,72	3,14	23
8. Ed. physique	8,44	2,52	1	7,89	3,38	1	9,04	2,71	1	6,19	3,26	12	6,08	4,18	7	6,87	3,76	7
9. Electrotechn.	8,18	2,52	2	6,91	3,36	4	7,46	3,63	9	6,13	3,22	13	4,00	3,09	16	5,21	3.73	13
10. Equipem. motor.	7,60	2,92	4	7,53	3,30	2	8,36	3,31	2	4,95	2,72	24	3,17	3,28	24	3,71	3,65	24
11. Foresterie	7,88	2,76	3	6,39	2,70	5	6,57	3,43	12	5,60	2,68	16	4,44	3,46	12	3,82	3,14	21
12. Hydrothermie	6,26	2,80	12	4,94	3,30	12	7,67	3,23	6	4,87	2,65	25	3,17	2,38	24	4,35	3,25	19
13. Imprimerie	5,83	2,67	18	4,16	2,76	18	5,86	2,89	18	5,16	2,38	23	3,89	2,42	18	4,06	2,77	20
14. Initiat. tech.	6,08	2,79	15	5,13	3,74	8	6,37	3,61	14	5,43	2,49	18	3,26	2,45	23	4,45	3,31	18
15. Langues	4,47	3,46	24	3,09	3,05	25	5,36	3,73	21	5,42	3,19	19	4,90	4,07	11	6,05	3,47	11
16. Lettres	5,39	2,82	20	4,00	3,04	20	7,54	3,24	7	6,86	2,60	7	5,53	3,08	8	8,75	2,95	1
17. Mathématiques	6,37	3,04	11	4,31	3,75	16	7,11	2,92	11	6,75	2,68	9	5,42	3,33	9	7,96	3,18	4
18. Mécan. d'ajust.	7,21	2,73	5	6,09	3,02	6	7,68	3,63	5	5,23	2,44	22	3,50	2,66	22	5,10	3,66	14
19. Meuble/constr.	6,43	2,49	10	7,34	3,30	3	8,30	2,70	3	5,48	2,54	17	3,78	2,82	20	6,12	3,47	9
20. Serv./bâtiment	6,67	3,01	8	4,74	2,97	15	7,52	2,94	8	6,79	3,07	8	3,93	2,94	17	5,37	3,76	12
21. Religion	4,92	3,01	22	3,20	2,95	24	5,11	3,39	23	5,60	2,70	15	4,24	3,11	15	4,90	3,26	16
22. Sciences	6,17	3,14	13	3,85	3,71	21	6,22	3,10	16	6,24	3,01	11	4,27	3,29	14	4,88	3,31	17
23. Sc. humaines	6,01	2,68	17	4,12	3,06	19	6,37	3,51	14	6,44	2,51	10	4,31	3,04	13	6,06	3,44	10
24. Serv. santé	6,16	3,05	14	4,90	3,47	13	7,37	3,05	10	8,49	2,49	1	6,73	3,03	4	8,72	2,80	2
25. Soins esthét.	4,05	2,71	25	3,58	2,83	22	5,33	3,14	22	8,27	2,52	2	9,54	2,28	1	8,40	3,36	3

FIGURE 1. MOYENNES DES SCORES DE PRESTIGE DES SOUS-GROUPES CHEZ LES ETUDIANTS (GARCONS ——— FILLES ------)



(AC: Académique , PL: Profess. long PC: Profess. court)